5-7 классы ДМШ

ВОСПИТАНИЕ УЧЕНИКА-ПИАНИСТА

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

В предлагаемом третьем выпуске методического пособия «Воспитание ученика-пианиста» находят дальнейшее освещение вопросы творческого общения педагога с учащимися на новом этапе их обучения, когда все четче проявляются индивидуальные различия в развитии общемузыкальных и профессионально-музыкальных способностей. Много внимания здесь уделяется работе над музыкальными произведениями различных стилей, жанров и овладением сложными исполнительскими навыками. Данное пособие может быть рекомендовано студентам и учащимся музыкальных вузов и училищ при прохождении курса методики обучения игре на фортепиано и педагогической практики. Оно может быть также использовано педагогами музыкальных школ, студий и кружков.

-
- ВВЕДЕНИЕ
- УЧИТЕЛЬ И УЧЕНИК
- МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЕ РАЗВИТИЕ УЧЕНИКА В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД МУЗЫКАЛЬНЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ
- Полифонические произведения
- Произведения крупной формы
- Вариации
- Произведения малой формы
- Пьесы кантиленного характера
- Пьесы подвижного характера (с элементами виртуозности) и работа над техникой
-
- notes
  - 1
  - 2
  - 3
  - 4
  - 5
  - 6
  - 7
  - 8
  - 9

Б. Милич

ВОСПИТАНИЕ УЧЕНИКА-ПИАНИСТА в 5 — 7 классах ДМШ

Киев
«Музична Україна» 1982

85.245
М60

В предлагаемом третьем выпуске методического пособия «Воспитание ученика-пианиста» находят дальнейшее освещение вопросы творческого общения педагога с учащимися на новом этапе их обучения, когда все четче проявляются индивидуальные различия в развитии общемузыкальных и профессионально-музыкальных способностей. Много внимания здесь уделяется работе над музыкальными произведениями различных стилей, жанров и овладением сложными исполнительскими навыками. Данное пособие может быть рекомендовано студентам и учащимся музыкальных вузов и училищ при прохождении курса методики обучения игре на фортепиано и педагогической практики. Оно может быть также использовано педагогами музыкальных школ, студий и кружков.

Рецензент *А. С. ОЛЕЙНИК*, кандидат искусствоведения

© Издательство «Музична Україна», 1982

ВВЕДЕНИЕ

Настоящее издание является продолжением двух ранее опубликованных пособий по воспитанию ученика-пианиста в 1—2 и 3—4 классах ДМШ. Первые два года обучения позволяют выявить лишь самые элементарные стороны дарования ученика, возможности восприятия им музыки. В 3—4 классах более отчетливо выступают различия в развитии музыкальных и пианистических способностей детей, позволяющие, в известной мере условно, судить о перспективах их дальнейшего обучения в старших классах школы.

В 5—7 классах уже со всей определенностью обнаруживаются те качественные особенности восприятия, понимания музыки и исполнительского овладения ею, которые дают возможность установить различные типы музыкально-исполнительских индивидуальностей среди общей массы обучающихся. Значительная часть детей, оканчивающих школы, приобретает знания, навыки и умения, необходимые для широкого музыкально-эстетического и общемузыкального развития. Остальные же выпускники, обладающие ярко выраженными творческими и слуховыми способностями, чаще всего продолжают музыкальное образование в средних музыкальных учебных заведениях, занимаясь по тому профилю, который уже ясно обозначился в последних классах музыкальной школы.

Таким образом, судьбы многих учащихся старших классов во многом зависят от музыкально-художественной и исполнительской атмосферы, сопутствующей их учебе в школе. В этом смысле особенно велика ответственность педагога по специальности, который своевременно должен распознать возможности доверенного ему ученика, мобилизовав свои усилия на оптимальные пути его профессионального развития. Сам переход к проработке с учащимся более сложной фортепианной литературы, в частности произведений, могущих явиться частью «большой» концертной музыки, предполагает более высокий уровень преподавания. Совершенствуя ранее выдвинутые принципы, формы и методы воспитания и обучения юных пианистов, педагогический процесс обогащается более глубокой и разносторонней работой над раскрытием идейно-образного содержания произведений и овладением связанными с этим исполнительскими трудностями.

Предлагаемая третья часть пособия «Воспитание ученика-пианиста» состоит из двух глав: 1) «Учитель и ученик», 2) «Музыкально-исполнительское развитие ученика в процессе

работы над музыкальным произведением». Раскрытие теоретических и практических положений настоящего пособия проводится преимущественно на примерах произведений, включенных в цикл сборников «Фортепиано» (составитель-редактор — автор настоящего пособия). Вместе с тем для более полного практического подтверждения приводимых в пособии методических разработок используется и дополнительная литература, соответствующая уровню трудности программы класса специального фортепиано для музыкальных школ.

УЧИТЕЛЬ И УЧЕНИК

Воспитание и обучение ученика-пианиста в старших классах протекает во многом иначе, нежели в младших. Сами требования возраста выдвигают необходимость применения измененных, значительно дополненных, ярче индивидуализированных средств воздействия педагога. Старшекласснику присущи такие особенности восприятия, понимания и художественно-образного переживания музыки, которые связаны с непрерывно изменяющимися психологическими свойствами познавания всей окружающей (в том числе и музыкальной) действительности. Если до четвертого класса непосредственность и эмоциональная окрашенность воспринимаемой музыки являлись основными побудителями к исполнительскому овладению ею, то на данном этапе обучения все больше включаются элементы контроля сознанием сути изучаемых произведений.

Таким образом, соединение эмоционального и рассудочно-понятийного начал становится органичным требованием, вытекающим не только из возрастных особенностей усвоения музыки, но и из изменившихся масштабов изучаемой литературы, ее жанрово-стилистического и пианистического многообразия. Ученик все больше включается в атмосферу музыки, и стремление ее познавать и изучать непрерывно возрастает. Он начинает глубже вникать в музыкальную жизнь своих товарищей по классу, старается вслушиваться в советы и показ педагога на занятиях со старшими учениками. Такая все возрастающая пытливость находит свой отклик и в его самостоятельной домашней работе.

Особенно полезны вслушивание и размышления ученика, направленные на работу педагога над произведениями, которые впоследствии ученику придется самостоятельно разучивать. Появляется необходимость переосмысливания, своеобразной внутренней психологической переработки всего наблюдаемого в художественной и пианистической сферах. Для учеников любых способностей, а тем более для одаренных, наступает период проб, исканий и последующих решений, направленных на критическую оценку полученной информации применительно к своим, уже в известной мере сложившимся, исполнительским установкам.

Соприкосновение с музыкой вне обстановки музыкальной школы должно всячески стимулироваться педагогом по специальности. Здесь могут быть рекомендованы разные формы приобщения к музыке: посещение сольных, симфонических и камерных концертов, оперных спектаклей, открытых выступлений

лучших учащихся музыкальных школ города, района и т. п. Особенно следует поддержать инициативу отдельных педагогов, подготавливающих своих учеников к предстоящему слушанию музыки. В исполнении педагога либо в грамзаписи ученик получает напутственную ориентацию перед знакомством с новыми для него музыкальными произведениями.

В условиях работы со старшеклассниками при ясно выступающих различиях в их музыкальном и пианистическом развитии в числе важнейших вопросов преподавания выдвигается требование тщательного изучения педагогом индивидуальных данных и их проявлений в исполнительском обучении каждого учащегося. «Разгадка» индивидуальности является длительным, последовательно ведущимся процессом наблюдений, практических проверок разных сторон работы ученика над исполнительским постижением произведения. Важно уяснить, как он ориентируется в усвоении отдельных жанров литературы, пианистических и звуковых трудностях произведения, насколько самостоятельно прочитываются им произведения различного характера, различной структуры и пианистической сложности, насколько прочно формируются у него отдельные сложные исполнительские навыки, в частности владение интонационной выпуклостью звучания, динамической и агогической нюансировкой, ритмо-темповой выразительностью, гибкостью и подвижностью исполнения пассажей. Очень важно, в какой мере при пианистически сложной и порой даже неудобной фактуре ученику удается сохранить выразительность исполнения, невзирая на трудности овладения техническими средствами.

В распознавании всего комплекса индивидуальности ученика следует иметь в виду не только его пианистические наклонности, но и его черты, проявляющиеся в общеобразовательной школе. Педагог не может не считаться с влечением ученика к различным областям знаний, например к таким предметам, как история, литература, с которыми могут смыкаться его музыкальные интересы. Нельзя упускать из виду и характер постижения учеником отдельных видов немузыкального искусства — живописи, скульптуры, архитектуры и др. Известно, что уже в этом возрасте такое более широкое проникновение в разные области культуры обогащает и музыкальный кругозор ученика, его исполнительскую инициативу. Наблюдения педагога должны также направляться на уяснение некоторых психологических особенностей личности ученика, таких, как, например, характер внимания и волевых качеств, степень трудолюбия и организованности в работе, быстрота и точность реакции на поставленные задачи, уровень самостоятельности и т. п.

Таким образом, музыкальное развитие ученика не может быть отделено от многообразнейших сторон его интеллектуальных проявлений. В своих наблюдениях педагог все полнее обнаруживает специфику музыкально-исполнительского развития разных типов учащихся — отсюда и возникновение часто контрастных ситуаций в методах их обучения.

Как уже отмечалось, на грани 4—5 классов начинает отчетливее проявляться неравномерность в музыкально-исполнительском развитии учащихся, приводящая в старших классах к явному вычленению разных категорий музыкально-исполнительских способностей.

Показателем заметного гармонически целостного музыкально-исполнительского дарования является ряд самобытных ярких качеств, проявляющихся у отдельных учащихся в классной обстановке, самостоятельной домашней работе, выступлении на эстраде. Быстрота и гибкость схватывания указаний педагога и внесение в исполнение своей художественной концепции сразу же отличают эту категорию учащихся. Они часто не ограничиваются лишь задаваемой педагогом литературой, стремясь знакомиться с большим кругом произведений. Такие учащиеся считают выступления на эстраде для себя праздником. Чувство общения с аудиторией вызывает у них прилив творческих сил и желание ярко донести до слушателя исполняемую музыку.

Все эти проявления яркой исполнительской индивидуальности заставляют педагога глубоко анализировать все происходящее в творческой натуре ученика, задумываться над путями дальнейшего его развития. Необходимо отметить, что у таких учащихся часто проявляется естественная тенденция к работе над наиболее увлекающими их жанрами литературы и формами исполнительства. Например, у одних — тяготение к явно виртуозной музыке, у других — к лирико-романтическим жанрам и т. п.

По-иному проходит развитие другой группы учащихся — способных в эмоционально-слуховом отношении, но замедленно приспосабливающихся к пианистической моторике. Предвидя профессиональное будущее этих учащихся (чаще всего направленное в область теоретической или дирижерско-хоровой специализации), педагог при подборе репертуара руководствуется сочетанием в нем высоких художественных достоинств и доступности пианистического изложения. При проработке произведений педагог широко использует различные формы теоретического анализа как одного из средств, активизирующих творческое воображение ученика. Существенное значение имеет

также систематическое проведение с учеником бесед по поводу музыки, прослушанной им в концерте. Такая забота об ученике, несомненно, поможет ему увереннее почувствовать свое профессиональное призвание.

И, наконец, в обстановке школы наибольшее внимание уделяется совершенно особой работе с учащимися, овладевающими фортепианной игрой не для того, чтобы в будущем стать музыкантами-профессионалами. По отношению к таким учащимся обучение игре на инструменте рассматривается с позиций их широкого музыкально-эстетического развития. Оно направлено на воспитание музыкального вкуса у ученика, общей его ориентации в стилевых н жанровых особенностях музыки, творческом почерке наиболее популярных композиторов прошлого и современности. В индивидуальный репертуарный план учащихся включаются такие произведения программы, которые широко доступны по своему содержанию и приемам фортепианного изложения. При подборе произведений надо также учитывать возможности их будущего использования в музыкальной самодеятельности. Навыки аккомпанемента к самой несложной песенной и инструментальной мелодии должны также воспитываться в условиях классных занятий по специальности. С этой же целью полезны систематическая игра на уроках в четыре руки с учеником, поручение ему исполнения не только партии primo, но и secondo.

Наблюдаемое несколько снисходительное, а порой и явно безразличное отношение отдельных педагогов к упомянутой категории учащихся можно объяснить лишь неумением или нежеланием воспитателя вникнуть в художественную и пианистическую специфику этой работы, требующей большой гибкости и оперативности в методах преподавания. Весьма поучительны в этом отношении меткие рекомендации А. Б. Гольденвейзера: «Надо работать по-разному с теми учениками, которые имеют основание избрать музыку профессией, и с теми, из кого музыканта-профессионала получиться не может. Между тем обычно педагоги занимаются одинаково со всеми, стараясь систематически прививать пианистические навыки тем, кому гораздо важнее было бы получение более элементарных навыков, развитие слуховых и общемузыкальных данных, знакомство с музыкальной литературой»[1].

Однако не меньшую заботу и даже обеспокоенность вызывают профессиональные судьбы той группы учащихся, которые по окончании школы могут продолжать специальное исполнительское обучение. В этом отношении настораживают начальные проявления первокурсников музыкальных училищ, в

особенности из числа бывших выпускников-отличников музыкальных школ. У многих из них уже с первых уроков нередко обнаруживаются серьезные исполнительские недостатки: формальное прочтение авторского потного текста без глубокого вживания в образный смысл музыки, слабый слуховой контроль собственного исполнения, темпо-ритмическая неорганизованность, случайная педализация, ограниченное понимание артикуляционных штрихов и лишь внешне благополучное владение беглостью при блеклости и безынициативности интонирования. Явно недостаточная самостоятельность музыкального мышления проявляется при изучении имитационной полифонии.

У ряда же учащихся, отличающихся хорошими эмоциональнонолевыми и исполнительскими способностями, часто замечается своеобразная перенасыщенность трактовки произведений. Особенно это проявляется в преувеличенно быстрых темпах, пестроте динамики и агогических нюансов, увлеченности внешне виртуозной стороной игры. Все это лишний раз подтверждает необходимость своевременного взаимосвязанного развития музыкально-художественных и фортепианно-технических способностей ученика в условиях его обучения в старших классах школы.

Глубокий анализ недостатков подготовки первокурсников музыкальных училищ выдвигает необходимость уже в рамках музыкальной школы особенно следить за разносторонним развитием музыкального мышления учащихся. Попытаемся далее шире осветить вопросы музыкального мышления в свете его развития в исполнительском обучении.

Музыкальное мышление исполнителя в широком понимании слова — высокая степень восприимчивости образно-выразительной стороны музыки, соединенная с максимальным претворением внутренне слышимого в реальное звучание на инструменте. Чем насыщеннее музыкой среда, в которой находится ученик, чем исполнительски ярче педагог раскрывает ему художественные богатства разучиваемых произведений, тем интенсивнее развивается его музыкальное мышление в целом. Вместе с тем и отдельные стороны музыкально-мыслительного комплекса требуют своего постоянного развития. Вне зависимости от степени одаренности ученика перед педагогом постоянно выступает необходимость воспитания таких компонентов музыкального мышления, как мелодико-интонационное, ладо-гармоническое, полифоническое слышание, как чувство музыкальной формы, ритмической организации музыкальной ткани. Велико значение музыкальной памяти как

одного из важнейших условий развития и накопления внутренних музыкальных представлений.

Задача целенаправленного развития музыкального мышления может быть решена лишь в результате поисков наиболее эффективных средств воздействия на ученика в его работе над исполнительской задачей любой сложности. Средства эти чрезвычайно многообразны. В них органично взаимосвязаны целостный исполнительский показ, теоретический и исполнительский анализ, образно-словесное раскрытие характера трактовки, расшифровка авторских и редакторских ремарок в тексте и т. п.

Порой внешне совсем незначительные указания педагога в виде попутной поправки к целостному исполнению ученика существенно изменяют характер интерпретируемого произведения. Достаточно, к примеру, уже на предконцертной репетиции с учеником при исполнении им ноктюрна фа минор Шопена указать на несколько большую текучесть темпа, как все движение станет более естественным и в нем почувствуется ритмически организующее полутактовое биение сопровождающего фона. Богат арсенал средств, побуждающих зарождение творческих компонентов музыкального мышления у разных учащихся. Огромным источником познания многообразнейших форм влияния на развитие творческого воображения и внутренних музыкальных представлений ученика может служить изучение исполнительского и педагогического опыта больших мастеров-пианистов прошлого и современности. Наряду с непосредственным исполнительским показом заметное место в методах работы с учащимися занимает применение художественно-ассоциативных форм воздействия, наталкивающих на раскрытие содержания изучаемых произведений.

С именами основоположников советской пианистической школы — Гольденвейзера, Игумнова, Нейгауза, Л. Николаева, Фейнберга — связано ясно определившееся их исполнительско-педагогическое кредо. Музыкально-художественное развитие пианиста проходит в условиях глубокого восприятия образного строя изучаемых произведений, исполнительские же средства подчиняются постепенно вызревающим музыкальным представлениям.

Ярким, наглядным примером воспитания художественного образно-ассоциативного мышления пианиста могут служить высказывания Игумнова и Нейгауза об исполнительском процессе.

Игумнов не представлял себе музыку вне человеческих переживаний, связанных с реальной жизнью. «Необходимо, чтобы

исполняемое произведение находило какой-то отклик в личности исполнителя... Нельзя сказать, чтобы я обязательно представлял себе программу произведения... Это только какие-то мысли, чувства, сопоставления, которые помогают вызвать настроения, аналогичные тем, какие хочешь передать при помощи своего исполнения»[2]. Такие средства, активизирующие вызревание исполнительского замысла в интерпретируемом произведении, Игумнов характеризовал как «рабочие гипотезы». Приведем отдельные образные характеристики, даваемые им произведениям различных стилей. Например, этюд-картина *ми-бемоль* мажор, соч. 33 Рахманинова — «ярмарочное веселье; радостный, шумный, светлый праздник». Его же прелюдия *до* минор — «это... какая-то бушующая стихия: ворчит море, бурлит, журчит по камням река...» В сонате *до* минор, соч. III Бетховена — «две части... как бы контрасты самой жизни. Первая — это какой-то протест, борьба; вторая — принятие жизни, но... не только успокоение, а действенное созерцание. У каждого в жизни бывает и то, и другое»[3].

А разве при проработке программных миниатюр из репертуара старших классов не возникает порой необходимость применения образно-словесных характеристик, вызывающих определенный эмоциональный отклик в душе ученика, активизирующих его воображение и наталкивающих на поиски звуковых красок? Например, в пьесе «Жалоба» Гречанинова с большой художественной конкретностью может быть выявлено эмоциональное состояние постепенно нарастающей тревоги. Музыка «Новеллы» Кабалевского ассоциируется с интонациями партизанских песен времен гражданской войны. Яркой звукописью отличаются картинные миниатюры Грига, в которых почти зримо воплощены образы ритмически устремленного Движения (пьесы «Птичка», «Ручеек», «Бабочка»).

Психологически тонко раскрывает Нейгауз музыкально-образный подтекст тональной окраски произведений. «Мне кажется,— пишет он,— что тональности, в которых написаны те или другие произведения, далеко не случайны, что они исторически обоснованы, естественно развивались, повинуясь скрытым эстетическим законам, приобрели свою символику, свой смысл, свое значение, свою направленность... Каждый музыкант помнит и знает, что Бетховен обращался почти всегда к тональности c-moll, когда он музыкально воплощал драматические образы: соната № 5, соната № 8 («Патетическая»), 32 вариации, пятая симфония, тридцать вторая соната ор. 111 и т. п. Не случайно, что первая симфония Брамса написана в c-moll, как не случайно, что двенадцатый и двадцать четвертый этюды

Шопена — c-moll-ные этюды; f-moll я бы назвал тональностью страсти, и не только потому, что в ней написана «Аппасионата». Бах пользовался тональностью f-moll для выражения глубокой религиозной страсти: вспомните, например, трехголосную инвенцию f-moll, прелюдию и фугу из первого тома f-moll, первую часть сонаты f-moll для скрипки и фортепиано»[4].

Нельзя обойти молчанием и в школьной педагогике вопрос о воздействии тонального освещения на раскрытие образного смысла музыки. Достаточно обратиться лишь к отдельным примерам. Как живо ассоциируются прозрачные звучания в c-dur с картиной утреннего покоя в пьесе «Утро», соч. 68 Прокофьева! Грустным g-moll охарактеризованы лирические переживания в пьесах «Слеза» Мусоргского, «Грустная песенка» Калинникова. Как близки по настроению лиро-эпические миниатюры «Сказание» Зиринга и «Новелла» Кабалевского в их родственном d-moll-ном освещении!

Действенным средством, проникающим в сферу воспитания музыкального воображения ученика, является знаменитое «если бы» Станиславского. В некоторых случаях, как упоминает Нейгауз,— это придумывание вымышленных программ, обновляющих творческое восприятие учащихся. Особенно велика роль «если бы», вызывающего ассоциации с тембральными красками разных жанров музыкального искусства (камерной, симфонической, хоровой музыкой). Оно является убедительным художественным стимулом, порождающим в творческом воображении ученика новые образные представления и поиски новых звуковых средств исполнения. Так, например, внутреннее представление звучания органа, хора, оркестра, квартета, отдельных струнных или духовых инструментов, человеческого голоса является той питательной средой, которая обогащает тембрально-динамическую и артикуляционную стороны фортепианного звучания.

Крупнейшие пианисты — редакторы сонат Бетховена (Гольденвейзер, Шнабель) нередко ссылаются в своих редакционных пояснениях и попутных пометках на необходимость внутреннего слухового представления характерных особенностей звучания оркестра либо отдельных групп инструментов. Раскрывая образный колорит оркестровых звучаний в третьей части двенадцатой сонаты Бетховена — похоронном марше,— Гольденвейзер пишет: «Характер звучности должен быть близок к звучанию духового, главным образом, медного оркестра». И далее резко изменившийся строй средней As-dur-ной части вызывает новые ассоциации: «Это размеренное tremolando должно звучать с безукоризненной ритмической

точностью, как ударные инструменты. Ответные реплики фортиссимо — как фанфары духовых». Тонко отмечая изменчивость оркестровых красок в окончании всей части, он указывает: «Кода должна звучать значительно мягче всего марша, как бы в струнном оркестре»[5].

И в практике прохождения с учеником несложных сонат Бетховена вполне применимо использование ассоциативных сопоставлений со звучаниями оркестровых инструментов. Например, в начале главной партии сонатного аллегро девятнадцатой сонаты Бетховена в «солирующем» верхнем голосе прослушивается повествовательно льющаяся «скрипичная» мелодия. В гармоническом же фоне уже с первых тактов ощущается мягкое звучание дуэта деревянных духовых инструментов.

Достаточно подробно осветив вопрос развития музыкального мышления посредством упомянутых стимулов, необходимо остановиться и на применении теоретического анализа, зачастую являющегося серьезным источником активизации исполнительской инициативы ученика. Однако влияние теоретического анализа на исполнительские намерения ученика никогда не принимает форму непосредственного воздействия на художественную сторону интерпретации. Рождение творческо-исполнительского решения опасно подчинять прямому воздействию анализа. Сам анализ может быть разного характера — архитектонический, гармонический, полифонический, линеарно-мелодический и т. п. Но любой вид анализа применительно к изучаемому произведению в результате приводит к целостному анализу, соединяющему в себе элементы теоретического, образно-содержательного и исполнительского анализа.

Крупнейшие пианисты-исполнители и педагоги в своих теоретических работах (Нейгауз, Фейнберг, Гольденвейзер, Савшинский), в редакторских комментариях (Бюлов, Бузони, Хернади) прибегали к многообразнейшим формам теоретического анализа, позволяющего разносторонне раскрыть содержание интерпретируемого произведения. Как много поучительного, в особенности для малоопытного педагога, в редакторских комментариях Бузони к инвенциям, прелюдиям и фугам Баха, выявляющих взаимосвязь структурно-синтаксических и образно-тематических элементов полифонической ткани. Богатый материал для реализации художественных и пианистических принципов исполнения сонат Бетховена находим в подробных редакторских пояснениях к ним А. Б. Гольденвейзера.

Интересна концепция Нейгауза в отношении применения

анализа в исполнительском процессе. Например, вот что говорит он о наиболее полном выявлении красоты звучания фугато в четвертой балладе Шопена: «Невозможно не остановить его (ученика.— *Б. М.)* внимание на этом чуде музыкального искусства, и поэтому мы анализируем все фугато и пытаемся исследовать и понять, почему это так прекрасно... Мы ищем дедуктивно реального, обоснованного в самой материи музыки подтверждения... нашего... сильного эстетического переживания. Это не может не подействовать на исполнение; когда углубляешься в свое ощущение прекрасного.., тогда только постигаешь бесконечные закономерности искусства и испытываешь новую радость от того, что разум по-своему освещает то, что непосредственно переживаешь в чувстве»[6].

Упоминая о необходимости включения анализа и при обучении в детском возрасте, Нейгауз требует, чтобы хорошее исполнение сонаты Моцарта или Бетховена сочеталось с умением «словами рассказать многое существенное, что в этой сонате происходит с точки зрения музыкально-теоретического анализа»[7].

Следует указать, что по отношению к более сложным для разучивания полифоническим произведениям применение теоретического анализа буквально уже с первых лет обучения тотчас же сливается с образно-смысловым распознанием тематического материала. А сколь существенна роль анализа при прохождении с учениками классической сонатной литературы! Особенно велико формообразовательное значение гармонии, которая столь явственно наталкивает на интерпретацию сонатного аллегро во всех основных разделах формы.

Остановившись на роли анализа в развитии музыкального мышления ученика, необходимо подчеркнуть значение слуховых восприятий как основы в накоплении музыкально-образных представлений. Первостепенное значение работы педагога над развитием слуха ученика отмечалось нами еще в первом выпуске данного пособия. Начиная с пятого класса, и особенно к окончанию школы, все больше возникает необходимость разностороннего развития новых качеств слуха. Это вызвано значительным усложнением музыкального языка и пианистической фактуры произведений, различными уровнями развития музыкальных и исполнительских способностей учащихся.

Увеличение масштабов разучиваемых произведений (отсюда — и протяженности мелодических построений), большее разнообразие метроритмических, гармонических связей в разных слоях музыкальной ткани вызывают необходимость развития

«длинного» горизонтального слышания. Так, например, во второй части сонаты *ми* минор № 2 Гайдна в непрерывном, почти солирующем четырехтактном мелодическом построении (такты 13—17) ученик должен почувствовать то широкое мелодическое дыхание, которое позволит целостно исполнить всю горизонталь, отмечая лишь в отдельных извилинах ее рисунка едва заметные грани построений. Иной характер слышания горизонталей наблюдаем в «Поэтической картинке», соч. 3 Грига. Уже после двух вступительных тактов в следующем восьмитактном построении ощущение целостного мелодического дыхания значительно осложнено частыми мотивными и ритмическими дроблениями мелодической волны. В обеих пьесах работа педагога направлена на обостренное вслушивание ученика в разное развертывание мелодической горизонтали. В первом случае (в сонате Гайдна) это может быть достигнуто преувеличенным ощущением членения мелодии по однотактным группам. Во втором, наоборот,— максимальным сглаживанием коротких мотивных линий, исполнением их (при разучивании) преднамеренно цельно, без частого дробления цезурами.

Сохранение целостности линии мелодического движения по-иному должно осуществляться в трио из «Экспромта» *ля-бемоль* мажор, соч. 142 Шуберта. Здесь в исполнении мелодии, построенной на непрерывном движении гармоническими фигурациями, у ученика обычно наблюдается потактное фразировочное членение. Во избежание этого необходимо переключить его слуховое внимание на ощущение гармонических связей в «больших тактах» (например, такты 1—4, 5—8), то есть в четырехтактных структурах. Это дает ученику возможность по-новому услышать линии гармонического развития и их кульминации, направленные к четвертым тактам (см авторские < > к окончаниям каждого четвертого такта).

Постепенно в процессе обучения в старших классах у ученика вырабатывается внутреннее слышание характера музыки даже при зрительном прочтении нотного текста. Если эта способность и неодинаково проявляется у разных учащихся, педагогу необходимо всячески развивать различные стороны такого «слышания зрением».

Интенсивное развитие музыкального мышления ученика, как уже упоминалось, осуществляется под воздействием многих прямых и побочных факторов. Здесь действуют и исполнительский показ, и словесные художественно-ассоциативные стимулы, и музыкально-теоретический анализ и т. п. Однако в отличие от восприятия музыки слушателем у исполнителя или хорошо развитого учащегося воспринимаемое

слухом немедленно перерастает в исполнительское действие. Чем быстрее налаживается контакт между внутренне услышанным и его воспроизведением на инструменте, тем естественнее и активнее осваивается произведение.

Опытному педагогу-музыканту известно, насколько ясность вызревания музыкально-смысловой задачи порождает плодотворные поиски соответствующих пианистических приемов. Чем способнее ученик, чем большей гибкостью отличается его двигательная сфера, тем легче проходит для него преодоление звуковых и технических трудностей. Влияние педагога здесь заключается в том, чтобы помочь ученику как можно естественнее уловить связь двигательно-технических приемов с конкретной художественно-звуковой задачей.

Обратимся к живой практике.

В каждом из четырех двухтактных построений начала «Вальса» Лядова *фа-диез* минор ощущается чередование равномерных подъемов и спадов мелодической линии. Такому воспроизведению мелодии как нельзя более соответствует пианистический прием, в котором пластичное движение правой руки (ее поворот в сторону пятых пальцев и дальнейшее возвращение к первым) сливается с эластично «пружинящим» движением кисти.

Совершенно иные технические приемы применимы к пьесе «Волчок» Ильинского. Слуховое ощущение полутактовой ритмической пульсации в ярко воспринимаемом моторном образе непрерывного «кружения» порождает свой, столь же наглядно ощутимый, пианистический прием. Ритмической упорядоченности и подвижности исполнения подавляющего большинства пассажей как нельзя более соответствует прием равномерного полутактового «приседания» руки на правом пальце и дальнейшего ее незаметного эластичного подъема к четвертому. Такой прием позволяет без усталости владеть непрерывной линией подвижного пассажа, вызывая естественное чередование напряжения и расслабления мускулатуры. Уже эти отдельные примеры позволяют выявить две важнейшие характеристики формирующихся двигательных приемов — их звуковую точность и ритмичность.

Уровень мастерства педагога и успехи в развитии ученика наиболее отчетливо проявляются в их совместной работе над музыкальным произведением. Контакт педагога с учеником в художественно-творческой, личностной, музыкально-познавательной, учебно-воспитательной сферах обнаруживается тем полнее, чем увлеченней и целенаправленнее для себя они раскрывают и постигают художественную и инструментальную

стороны прорабатываемых произведений. В меру накопления учеником опыта познавания музыки и форм пианистического овладения ею постепенно, особенно к окончанию школы, все заметнее проступает его самостоятельность в разных областях работы над произведением.

Педагог, часто чрезмерно опекающий своего ученика в младших классах, порой не замечает того, что на новом этапе необходимо во многом изменить характер руководства его обучением, больше доверяя ученику и в то же время усиливая требовательность в области профессионализма. Избирая форму работы над произведением, педагог все больше убеждается в том, что разновидности дарований учащихся требуют применения индивидуализированных, порой резко противоположных методов педагогического воздействия. В одних случаях педагог не торопясь, с осторожной постепенностью вводит своего воспитанника в мир музыки и ее исполнительского постижения. В других же — возникают такие ситуации, при которых действия самого ученика наталкивают педагога на внезапный «поворот» от привычных форм работы к другим, более эффективным и порой даже необычным в его опыте.

Что же важно выявить в содружестве преподающего и обучающегося, в их общей работе над произведением?

Вопросов возникает множество. Попытаемся, однако, выделить наиболее существенные из них. В какой последовательности прорабатывается произведение, начиная с первого прикосновения к нему ученика и до вынесения на эстраду? Можно ли в этом процессе выявить (пусть даже условно) отдельные стадии усвоения произведения? На что направлены усилия педагога и учащегося в таком целостном и расчлененном изучении произведения?

Несмотря на наличие в названных областях порой и не совпадающих взглядов, необходимо выделить то общее принципиальное, что поможет педагогу (особенно молодому) в его работе с учеником. Ценные данные из опыта повседневной работы крупнейших советских пианистов над музыкальным произведением на разных этапах его изучения приводятся в работе А. Вицинского[8].

В применении к практике преподавания в школе, на наш взгляд, наиболее приемлемым является такой процесс, при котором произведение анализируется по трем стадиям его последовательного изучения. Здесь имеется в виду знакомство с произведением, тщательная проработка авторского текста, направленная на овладение деталями и целым, исполнение произведения на эстраде. Такое расчленение может быть

обосновано и тем, что педагогические коллективы музыкальных школ непрерывно пополняются молодыми преподавателями из числа недавних выпускников училищ и вузов, и их методическая ориентация может более четко формироваться, исходя из специфики каждой из названных ступеней работы над произведением.

Наблюдая работу педагогов с небольшим опытом, мы нередко обнаруживаем различного характера необоснованные требования, предъявляемые ученику. Чаще всего они вытекают из недостаточной убежденности самого педагога в предлагаемом плане интерпретации произведения. А как много упущений допускает и опытный педагог, обращающийся впервые к новому, не проверенному в практике преподавания произведению!

И вот со всей очевидностью, вне зависимости от уровня профессиональной зрелости педагога, следует выделить важную в формировании и совершенствовании мастерства преподавания сторону — систематическую подготовку педагога ко всем процессам работы с учеником над музыкальным произведением. Сразу же могут возникнуть недоуменные вопросы. Нужна ли такая подготовка, предположим, опытному педагогу или хорошему исполнителю — молодому педагогу? Все зависит от того, как мыслятся содержание и пути упомянутой подготовки. Основной ее установкой является полная убежденность педагога в плане интерпретации произведения. Поэтому и первоочередным требованием становится исполнительское владение произведением, тщательное проникновение во все подробности авторского текста, умение анализировать произведение с позиций образно-содержательных, музыкально-теоретических, пианистических и психологических.

Нередко неподготовленность к работе с учеником наблюдается у молодых педагогов, при этом хороших исполнителей, чаще всего уверенных в том, что их исполнительская квалификация гарантирует избранную направленность путей проработки произведения с учеником. Такая неподготовленность сразу же сказывается на характере проводимого урока. Имея о произведении лишь общее слуховое представление (вне его пианистического освоения), педагог нередко прибегает к экспериментальным, часто случайным формам воздействия на музыкальное восприятие, особенно на пианистические приемы ученика. Процесс изучения произведения растягивается, ученик перестает проявлять должный интерес к музыке и теряет уверенность в применяемых им средствах ее постижения.

Весьма существенным в начальном формировании

педагогических способностей (в особенности для практиканта или недавнего выпускника музыкального училища) является использование и репертуарных планах ученика тех произведений, которые проходились педагогом в сравнительно недавнем прошлом (например, в старших классах школы) и еще совсем свежи в его музыкальной памяти и исполнительских ощущениях. Вместе с тем, непрерывно расширяя свой репертуарный список новыми, неизвестными в исполнительском и педагогическом опыте произведениями, молодой педагог неуклонно прибегает к исполнительскому овладению ими и разностороннему анализу их художественных и педагогических черт. Наблюдаемое в практике молодого педагога нарушение систематической работы за инструментом, которая на протяжении многих лет была важнейшей составной частью ежедневного режима его музыкальной деятельности, сразу же негативно отражается на занятиях с учеником (в особенности старших классов). Отсутствие совершенного и яркого показа, творческой увлеченности исполняемым ученику произведением приводит к обеднению его художественных восприятий и представлений, а часто и к разрушению технической точности приемов звукоизвлечения.

Что же наиболее характерно для опытного педагога в его подготовке к работе над произведением, уже неоднократно проходимым в классе с учениками разных способностей? Педагогу известны пути овладения произведением. Исполнительская и методическая оснащенность открывает ему более совершенные пути и методы воздействия на ход разучивания и усвоения учеником произведения. Подготовка такого педагога чаще всего не является областью его специальной работы. Она происходит главным образом в обстановке самого урока, когда зоркая наблюдательность мгновенно порождает принятие необходимых решений, направленных на более совершенное овладение учеником произведением. Наблюдаемая порой частичная утрата исполнительской формы как бы компенсируется у педагога сохранившимися пианистическими ощущениями из далекого (возможно, и артистического) прошлого, соединенными с накопленным большим практическим опытом. Вместе с тем утраченная связь с инструментом и у опытного педагога может привести к частичному ограничению его влияния, в особенности на способного и быстро развивающегося ученика.

В какое же соприкосновение вступают педагог с учеником в многообразнейших процессах их совместной работы над произведением? Объекты такого соприкосновения обширны.

Попытаемся выделить те из них, которые имеют первостепенное значение. Здесь речь может идти о грамотном и творческом прочтении авторского текста и зарождении на этой основе своего исполнительского замысла с последующей его реализацией на разных ступенях проработки произведения.

С чего же должна начинаться работа ученика над новым для пего произведением? Как мы уже упоминали, таким началом является общее ознакомление с музыкой произведения. У зрелого исполнителя или вдумчивого педагога оно является тем творческим зарядом, на основе которого формируется отношение к музыке, ее выразительным средствам. Само ознакомление предполагает целостное проигрывание произведения, при котором зарождается эскизное представление о его образном содержании, контурах формы, вырисовываются выразительные элементы музыкального языка. В проигрывании еще не фиксируется внимание на художественных деталях и исполнительский замысел возникает лишь в самых общих чертах.

В руководстве педагога работой ученика мы, к сожалению, можем констатировать, что процессу ознакомления с произведением не уделяется должное внимание. Эта сторона является как бы выпадающим звеном из всего комплекса методической ориентации педагога. Нередко учащийся приступает к разбору произведения, минуя стадию предварительного ознакомления с ним. Порой задается ограниченный отрывок произведения вне связи с общим представлением его музыки. Этим, несомненно, снижается уровень творческой ориентации ученика, особенно такого, который не обладает достаточным умением самостоятельно просматривать произведение.

В каких же формах может протекать процесс ознакомления в условиях обучения в старших классах? Ученики разных способностей и разного уровня развития неодинаково проявляют свое отношение к впервые просматриваемому произведению. Способный и быстро ориентирующийся в прочтении текста ученик старается вникнуть в сущность музыки, проигрывая произведение во что бы то ни стало целиком, порой упрощая фактуру его трудных эпизодов. Он стремится охватить образное содержание исполняемого и даже отдельные, наиболее яркие его проявления в мелодии, гармонии, ритме, форме. Менее одаренный ученик далеко не сразу воспринимает художественную суть музыки. Порой его впечатляют отдельные выразительные детали музыкального языка, сквозная же линия развития образа остается нераспознанной.

Педагог, наблюдая и анализируя такое черновое

проигрывание произведения, намечает ряд дополнительных мер воздействия, помогающих ученику полнее воспринять смысловую сторону музыки. Он, к примеру, при повторных целостных проигрываниях наталкивает ученика на вслушивание как во всю линию горизонтального развития музыкальной ткани, так и в отдельные, наиболее яркие ее элементы. Это дает толчок к распознанию нового и интересного в области формы, центральных кульминаций, ладо-гармонической и интонационной сфер.

Для всех учащихся, а тем более для менее восприимчивых, полезно в процессе самостоятельного ознакомления с произведением прослушать в исполнении педагога дополнительную литературу, произведения того же автора, близкие по образному строю и музыкальной форме к изучаемой пьесе, но по сложности нередко выходящие за рамки педагогического репертуара.

Развитие способности самостоятельного ознакомления с произведениями не следует ограничивать лишь рамками литературы, входящей в репертуарный план ученика. Педагог систематически задает ученику ряд произведений, с которыми тот знакомится самостоятельно, проигрывая их дома, а затем и в классе. Такое более широкое знакомство с музыкой творчески обновляет ученика, способствуя в то же время развитию одной из важнейших способностей — умения читать с листа. В зависимости от степени развития ученика предлагаемая для ознакомления литература может быть разного уровня трудности, но в основном она должна быть легче той, которую ученик проходит в классе по специальности. Тонкая наблюдательность педагога при прослушивании просмотренных произведений позволяет ему уловить, насколько на протяжении всего времени обучения в старших классах у ученика возрастает уровень его самостоятельности и какие недочеты в этой области требуют применения дополнительных форм работы.

Наряду с прослушиванием полезно проводить с учеником беседу, в которой он в словесной форме выразил бы свое понимание просмотренной литературы. Пусть реакция ученика будет далеко не исчерпывающей, пусть в ней обнаружится его отношение лишь к отдельным сторонам музыки. Даже и такой результат значительно больше пополнит художественное воображение ученика, нежели заранее подсказанная педагогом трактовка произведения.

Указывая на принципиальную важность стадии ознакомления с произведением, необходимо напомнить, что формы его могут быть расширены за счет участия педагога в этом процессе.

Например, некоторые наиболее сложные произведения просматриваются лишь частично учеником при дополнительном их проигрывании педагогом. В отдельных случаях полезно знакомиться с произведением, просматривая его в «ансамбле» с педагогом. Такая форма особенно применима к полифонической музыке, в которой исполнение голосов распределяется между учеником и педагогом. И все же, особенно к окончанию школы, ученик должен полностью самостоятельно знакомиться с произведением, допуская прочтение в замедленном темпе, но с достаточной ориентацией в его образном содержании.

Как уже упоминалось, успех процесса ознакомления с произведением в значительной мере зависит от развитой способности чтения с листа. Вне зависимости от уровня одаренности ученика умение читать с листа ускоряет восприятие прочитываемого текста и активизирует музыкальное развитие ученика в целом.

Не всем учащимся мы можем предъявить одинаковые требования относительно умения читать с листа. Вместе с тем опасно нее еще существующее в практике мнение о невозможности выработать такое умение. Мы считаем целесообразным на этапе обучения в старших классах выдвинуть ряд установок, которые помогут педагогу разобраться в характерных особенностях самого процесса чтения с листа и приобретения необходимых навыков в этой области.

Известно, что умение свободно читать с листа обусловлено своего рода комплексной способностью, в которой почти мгновенно сливаются зрительные и музыкально-слуховые восприятия с двигательными реакциями. От степени мобильности первичного восприятия текста и образующихся исполнительских ощущений зависит успех формирующихся навыков чтения с листа. Естественно, что идеалом для относительно подготовленных и способных учащихся является уже начальная фаза созревания навыка — видя, слышать. У таких учащихся одновременно с видением-слышанием выступает и другая взаимосвязь — видя, ощущать пианистический прием (сперва — аппликатурную группировку). Однако у значительной части учащихся, обладающих средними музыкально-слуховыми возможностями, само видение (то есть начало чтения) не вызывает столь непосредственных рефлекторных связей.

Таким образом, задачей педагога является избрание комплекса средств, влияющих на развитие способности чтения с листа. Здесь речь может идти о целесообразном подборе репертуара и о вспомогательных приемах, активизирующих вызревание этой способности.

Какими же общими установками следует руководствоваться при подборе репертуара? Уровень трудности подбираемых произведений может быть намного ниже тех, которые входят в индивидуальный репертуарный план ученика. При этом ряд произведений должен почти непосредственно прочитываться, не вызывая излишнего торможения в образовании зрительно-слухо-двигательной связи.

Самые элементарные требования к фактуре произведений примерно таковы: ясная (чаще всего двуплановая) гомофонно-гармоническая структура, однородный ритмический рисунок каждого элемента ткани на протяжении всей пьесы или ее больших эпизодов, легко схватываемая внутренним слухом мелодия, медленные и средние темпы, тональности с небольшим количеством ключевых знаков, удобное фортепианное изложение. В предлагаемом вниманию педагога перечне произведений со всей определенностью обнаруживаются указанные свойства их фактуры. В основном используется литература программы вторых, третьих, четвертых и частично пятых классов.

Из произведений крупной формы, с учетом постепенно возрастающей сложности, назовем следующие: сонатина, соч. 36, № 1 (вторая и третья части) Клементи, сонатина № 1 (третья часть) Диабелли, «Тема с вариациями» *ля* минор Щуровского, соната *соль* мажор (первая часть) Грациоли, «Вариации на тему словацкой народной песни» Кабалевского, «Менуэт» (из сонатины № 6) Моцарта.

Из пьес малых форм — «Шарманка» Шостаковича, «Менуэт» Циполи, «Болезнь куклы» Чайковского, «Клоуны» Кабалевского, «Андантино» А. Хачатуряна, «Снежинки» Стоянова, «Колыбельная» Глиэра, «Маленькая танцовщица» Гладковского, «Романс» Шостаковича.

Вспомогательным материалом, влияющим на быстроту прочтения различных позиционных группировок, может служить такая этюдная литература, в которой фактурное удобство сочетается с образностью музыкального языка. Такими качествами отличаются многие этюды из соч. 37 Лемуана и из соч. 32 Гедике.

Успех развития навыков чтения с листа зависит также от умелой ориентации педагога в подборе циклов произведений, закрепляющих наиболее типичные фактурные приемы в прочитываемом потном тексте. Например, для вальсовой музыки полезно использовать такой тип пианистического изложения, в котором интонационно разнообразная мелодика соединяется с устойчиво пульсирующей ритмикой сопровождения («Вальс», соч. 12 Грига, «Маленькая танцовщица» Гладковского, «Вальс»

Дварионаса, «В мечтах» Пахульского). Или при прочтении подвижных миниатюр с элементами виртуозности следует изыскивать такую фактуру, в которой живая ритмика мелодии сопровождается как бы автоматически повторяющимися фигурами аккомпанемента («Клоуны» Кабалевского, «Шарманка» и «Танец» Шостаковича, «На лошадке» Любарского). Прочтение с листа упомянутых фактур облегчено тем, что внимание ученика фиксируется, главным образом, на мелодической линии, в то время как сопровождение «схватывается» почти без дополнительных усилий.

Какие же вспомогательные приемы могут быть изысканы педагогом при замедленном формировании навыков чтения с листа? Речь может идти о целесообразности вычленения отдельных составных сторон комплекса «вижу—слышу—играю» и их разнородной проработке. Уже общий зрительный обзор фактуры нового текста является для ученика предварительной доигровой подготовкой к его прочтению. Имеется в виду местонахождение мелодии и сопровождения, уяснение темповых обозначений, тональности, размера, обнаружение общности фактурных и аппликатурных приемов. Приобретение навыков безостановочного чтения с листа допускает использование разных подготовительных приемов работы, таких, как, например, раздельное прочтение партий каждой руки или специально вычлененных наиболее сложных эпизодов текста. Полезно проигрывание всего произведения в намеренно замедленном темпе либо — в основном темпе с допустимыми его замедлениями в трудных эпизодах. При кропотливом замедленном прочтении текста важно сосредоточивать внимание ученика на зрительном охвате ясно оформленных в ритмическом и синтаксическом отношениях группировок, постепенно добиваясь их внутреннего слышания.

На раннем этапе формирования навыков чтения с листа возможно внесение некоторых облегчений в прочитываемый текст. Например, исполнительские указания, касающиеся динамики, агогики, артикуляции, могут лишь частично и весьма общо выполняться.

Придавая большое значение формированию аппликатурной ориентации в развитии навыков чтения с листа, следует в каждом прочитываемом произведении направлять внимание ученика на распознание и исполнительское ощущение логики аппликатурных приемов. Уже при прочтении позиционных мелодических фигур необходимо привить ученику быструю ориентацию в размещении пальцев, исходя из охвата крайними (первым и пятым) пальцами обрамляющих звуков всего построения.

Закреплению навыков логичного размещения пальцев в типовых формулах мелкой техники может способствовать прочтение с листа этюдной литературы (например, Черни в редакции Гермера; Лемуана, соч. 37 и т. п.). Заметно способствует приобретению навыков быстрой ориентации в аппликатурных приемах и выработке умения уже усвоенный прием почти автоматически переносить на дальнейшее родственное фактурное изложение систематическая работа педагога с учеником над аналитическим разбором аппликатурных принципов опытных пианистов-редакторов в составленных ими циклах произведений педагогического репертуара. Такое распознание, облегчая исполнительское усвоение текста, окажет неоценимую помощь в ускорении процесса чтения с листа.

Достаточно заострить внимание ученика на таких сторонах организации аппликатуры, как сохранность одного типа аппликатурной формулы в родственных фактурах, согласованный подбор аппликатуры в партиях обеих рук, заполнение позиционных фигур максимальным размещением всех пальцев. Так, например, в «Сонатине» № 1 (третья часть) Диабелли, соч. 151 (такты 1—13) позиционные фигуры шестнадцатыми нотами в начале тактов прочитываются автоматически благодаря тому, что их исполнение начинается почти всегда с четвертого пальца. В этой же сонатине (в тактах 16—23 от конца произведения) столь же стабилен аппликатурный прием чередования третьего пальца со вторым на первых и вторых долях тактов. Аналогичные явления можно наблюдать в четвертой вариации из «Темы с вариациями» Сорокина, в пятой вариации из «Темы с вариациями» Щуровского, в «Клоунах» Кабалевского. Приведенные и многие аналогичные им отрывки могут явиться своего рода полезным упражнением на ускоренное формирование навыков чтения с листа.

Исключительно эффективное влияние на одновременное прочтение партий обеих рук оказывает сохранность одного типа аппликатуры в каждой из них или даже родство аппликатурных приемов в обеих партиях. Такие явления можно обнаружить в «Юмореске» Косенко (такты 1—26), «Русской народной песне» Ан. Александрова, «Сказочке» Прокофьева (такты 15—21) и др. На ранних ступенях развития навыков чтения с листа весьма существенно применение полного размещения всех пальцев, охватывающих протяженные позиционные эпизоды произведений. Его можно наблюдать в сонатине *ля* минор Кабалевского, «Маленькой пьесе» Гедике, «Пасторали» Косенко и др.

Ко всему изложенному по поводу подбора произведений, использования подготовительных приемов следует добавить, что

немалое воздействие на формирование навыков чтения с листа оказывает систематическая игра четырехручных ансамблей с педагогом на уроках. Здесь зарождаются необходимые волевые импульсы, часто помогающие ученику мгновенно решать стоящие перед ним задачи. Особенно ценно использование таких ансамблей, музыка которых знакома или близка ученику.

Столь пристальным вниманием к приобретению навыков чтения с листа мы подтверждаем их решающее значение не только при разучивании произведений, но и для более интенсивного музыкального развития ученика в целом.

Какие же общие принципиальные положения следует выдвинуть при совместной работе педагога с учеником после стадии предварительного ознакомления с произведением?

Чем сложнее произведение и чем одностороннее проявляются черты исполнительской индивидуальности ученика (например, замедленное восприятие выразительных средств музыки или затянувшееся приспособление к пианистическим приемам), тем обстоятельнее и конкретнее внимание педагога направлено на те стороны текста, которые могут вызвать наибольшие трудности. Ведь усвоение учеником авторского текста — процесс длительного формирования художественно-звуковых представлений и технических навыков. Происходит постепенное перерастание грамотного прочтения произведения в его творческую интерпретацию, превращение трудностей фактуры в одно из средств музыкальной выразительности. Этот долгий, по-своему основной, период работы над произведением проходит путем художественного и аналитического познавания и усвоения музыки. Вне зависимости от дарования ученика в изучаемом произведении можно отметить своего рода ступени его проработки, которые (при избирательном использовании) могут быть применены к большинству обучающихся. Здесь мы имеем в виду разбор произведения, его разучивание, дальнейшее его целостное исполнение.

Начнем с разбора. Уже при ознакомлении с произведением у ученика складывается общее представление о его характере. Далее при участии педагога предстоит тщательно разобраться в музыкальном материале произведения. Педагог направляет слуховые восприятия ученика на постижение образной сущности, структуры и выразительных средств музыки. По ходу разбора для ученика начинают вырисовываться контуры музыкальной формы (ее большие части, периоды, предложения, фразы). Прибегая к музыкально-смысловому и теоретическому анализу, педагог помогает ученику уяснить и процессуально-динамическую сторону формы, то есть выявить, как развивается музыкальный

материал произведения (например, понять, что происходит по сравнению с экспозицией в разработке или репризе сонатной формы или как в вариационных циклах проявляется жанрово-характерное «обновление» отдельных вариаций и т. п.). При таком тщательном разборе для ученика проясняются начальные стороны изучения произведения.

Можно ли полностью наметить его пути, общие для всех учащихся? Уже в старших классах у ученика в известной мере сложилась своя линия дифференцированного подхода к разучиванию разных по стилю и трудности произведений. Зачастую ученик, обладающий яркими способностями, не нуждается в излишне педантичном подсказывании ему намерений педагога. Вместе с тем большинству учащихся (в особенности занимающихся по профилю общего музыкального образования) необходима организованная помощь педагога в этой области.

После относительно недлительного разбора и общего уяснения содержательных и структурных сторон произведения наступает этап кропотливой работы по его разучиванию. Ученик приступает к расчленению всего произведения либо его больших частей на отдельные отрезки — куски, с которых и начинается их детальная проработка. В зависимости от степени сходства выразительных и фактурных средств куски эти могут быть различными по своей протяженности. Желательно минимально пользоваться мелким членением, чрезмерно дробящим музыкальную ткань произведения. Так, например, в пьесе «Багатель», соч. 119 *ре* мажор Бетховена само авторское членение формы по восьмитактам позволяет работать над каждым из них либо над соединенными структурами, то есть над шестнадцатитактными построениями.

По-иному могут быть распланированы отрезки в экспозиционной части «Поэтической картинки», соч. 3, № 1 Грига. Сперва — двухтактное вступление, за ним — четыре самостоятельно изучаемых четырехтакта. Вслед за определением формы начинается работа над ее художественным и пианистическим освоением. Педагог обращает внимание ученика на необходимость целостного выгрывания в каждый отрывок, чередуя его с расчлененной проработкой деталей. Особенно важна осмысленная работа над отдельными элементами звуковой ткани с их постепенным дальнейшим объединением. Известно, что каждый из слоев гомофонно-гармонической ткани в ее горизонтальном развитии нередко обладает своими, порой не замеченными учащимися, выразительными особенностями. Более всего это проявляется в кантиленных произведениях малых форм,

где порой наличествуют три или четыре параллельно развивающиеся элемента (мелодия, бас, подголосок, сопровождающие голоса). И вот в такой многоярусной фактуре педагог направляет слуховое внимание ученика на улавливание наиболее выразительных слоев, выгрываясь в каждый из них, а далее — и в их «ансамблевые» сочетания.

Обратимся к примерам. Уже в первом восьмитакте средней части — Poco animato — «Колыбельной» Спендиарова следует яркую, легко запоминающуюся мелодию верхнего, «сопранового» голоса поучить, соединяя его в «дуэте» то с басовым, то с теноровым голосом. И, наконец, два средних голоса могут представить интерес в их ансамблевом прослушивании. При выгрывании в четырехэлементную ткань полезным будет применить такое целостное исполнение, в котором как временная мера динамически полнее подчеркиваются побочные голоса (альтовый или теноровый). В результате ученик не только видит обозначенное в тексте голосоведение, но и активно его слышит.

Почти аналогичные формы разучивания применимы и к «Прелюдии» *ля* минор Степового (такты 3—4). А как часто, особенно в пьесах подвижного характера, не прослушивается учеником голосоведение, обладающее как бы косвенным воздействием на звучание мелодии! Например, в «Куранте» Люлли (такты 1—12) необходимо снова-таки выграться и вслушаться в звучание подвижной танцевальной мелодии, соединяя ее в «дуэте» то с нижним, то со средним голосом. Решающее значение связей расчлененного разучивания с целостным наиболее четко проявляется в работе над имитационной полифонией, о чем пойдет речь далее. При разучивании музыкального произведения большое место принадлежит рациональному подходу ученика к отдельным типичным фигурам техники и к овладению не сразу поддающимися усвоению трудными или малоудобными эпизодами фактуры. Очень важно предупредить механическое повторение трудных мест, исключающее введение звуковой и двигательной вариантности в процесс работы над произведением.

Важную роль в раскрытии ученику способов усвоения технической детали играет показ педагогом пианистических приемов, направленных на преодоление двигательно-технических трудностей с одновременным художественным оформлением звучания. Ввиду того, что для ученика средних способностей не всегда бывает легко уловить технический прием с первого же его показа педагогом, следует рекомендовать форму закрепления показанного на самом уроке. Вместе с тем неудачи в усвоении технического приема учеником могут исходить и от неточного его

показа самим педагогом.

Педагог в своей самоподготовке на образцах прорабатываемых с учеником произведений должен испытать возможность применения различных форм технического показа. Замечено, что педагог, контролируя свои двигательные ощущения, особенно бдительно изыскивает пути работы над теми техническими трудностями, которые им самим не столь уж непосредственно преодолеваются.

Подчеркивая значение самоподготовки педагога для успешной работы с учеником над техникой, С. Е. Фейнберг указывает, что «внимательный анализ своих собственных технических приемов... является существенной, если не основной, предпосылкой для плодотворных педагогических занятий. От тщательности... наблюдений педагога над своей игрой... зависят успехи учеников... Допустив ошибку в анализе своих собственных движений, педагог с трудом может помочь ученику хорошим советом или разъяснением»[9].

Серьезное влияние на освоение разучиваемого произведения оказывает сознательная и критическая ориентация ученика в аппликатуре, обозначенной в нотном тексте. В работе молодого педагога или практиканта наблюдается недостаточное руководство процессом развития самостоятельности ученика в применении оправданных с художественной и технической сторон аппликатурных приемов. Обучаясь в свое время исполнительству в училище или в вузе, сам педагог не всегда ставил своей задачей изучение авторской и редакторской аппликатур крупнейших композиторов и педагогов. Чаще всего при разучивании произведения аппликатура входила в его исполнительское ощущение без специального обдумывания, почти автоматически. Вот почему, обратившись к преподавательской работе, малоопытный педагог не столь бдительно наблюдает за всем происходящим в области аппликатуры у своего ученика, часто не улавливает серьезных недочетов.

Область аппликатуры должна быть составной частью самоподготовки педагога к прорабатываемому с учеником произведению. Необходимо добиться того, чтобы ученик тщательно продумывал и испытывал на инструменте рекомендуемую в тексте (чаще редакторскую) аппликатуру. Лишь на основе ряда проб, при выгрывании в произведение ученик должен сам находить то, что полностью приемлемо в обозначенной аппликатуре, и то, что надлежит изменить в соответствии с индивидуальными исполнительскими ощущениями.

Параллельно с разучиванием отдельных фрагментов ученик начинает постепенно переходить к итоговой цели — исполнению больших отрезков или всего произведения целиком.

На этом этапе целостного исполнения вместе с наступающим приливом новых эмоциональных ощущений неизбежно могут появиться и свои неполадки в звуковой и технической сферах. Дли-тельная проработка отдельных эпизодов может отрицательно сказаться на владении учеником единой линией горизонтального развития музыки. Внимательный анализ подготовленного учеником исполнения позволяет педагогу обнаружить своего рода «швы», образующиеся при соединении усвоенных фрагментов в единое целое. При таком итоговом выгрывании у ученика порой наблюдается любование хорошо удающимися ему отдельными эпизодами произведения, невольно заслоняющее чувство большого дыхания.

В таких случаях педагог прибегает не к словесному разъяснению причин появившегося недочета, а к волевому эмоциональному воздействию на внутренние слуховые представления. Ярким показом больших эпизодов произведения педагог наиболее убедительно влияет на восприятие учеником новых исполнительских красок. Небезразличным будет и воздействие педагога по ходу исполнения произведения на уроке. Педагог, как бы соучаствуя в игре, активно «дирижирует», применяя ритмически четкие или пластичные жесты, напевает, интонационно выпукло оттеняя линию мелодии, и т. п.

При развитии чувства целостного охвата раздельно разучиваемых отрезков большое место отводится дополнительному переосмысливанию учеником лигатуры. Известно, что обозначенные и тексте лиги могут прочитываться по-разному: как связная игра легато, как выявление ритмо-интонационного смысла коротких мотивов, как синтаксически ясное объединение больших мелодических построений. Наибольшую трудность в исполнительском отношении представляет собой выявление смысловой взаимосвязи коротких лиг с единым дыханием больших лиг.

Приведем примеры. В разработке первой части сонаты Моцарта № 19 *фа* мажор (такты 79—94) ученик, выразительно интонируя короткие мотивы, должен их ощущать как своего рода отдельные слова в общем фразировочном членении по большим четырехтактным построениям. Аналогичную условность авторских коротких лиг можно видеть во многих произведениях. Например, в теме из «Шести вариаций» на 6/8 Бетховена, в «Песне жаворонка» Чайковского и др.

Не менее существенна и иная сторона исполнительского

ощущения учеником фразировочного членения. Зачастую, в особенности в пьесах моторного характера, лиги почти полностью отсутствуют. Например, в «Токкатине» Косенко (после первого вступительного такта) в сплошном безостановочном «потоке» пассажей ученик должен ощутить фразировочное членение по разным соединенным группам тактов. В «Тарантелле» Прокофьева при отсутствии авторских лиг ученик слышит «большие лиги» по четырехтактам.

В подготовке ученика к целостному исполнению произведения немалое значение имеет переосмысление им артикуляционных указаний в тексте. Особенно при игре кантиленных мелодий, расчлененных штрихом staccato, появляется опасность потери интонационной слитности мелодического движения. В таких случаях педагог фиксирует внимание ученика на слышании линии, лишь внутренне ощутимого целостного разворачивания мелодии к ее микрокульминациям. Он прибегает к ее выразительному напеванию или исполнению в штрихе легато. Примером может служить первый такт из второй части *ми*-минорной сонаты Гайдна. В нем четыре стаккатированные восьмые ноты воспринимаются в неразрывном внутреннем устремлении к *фа-диез* на сильной доле второго такта, окрашенного доминантовой гармонией. Ярче это слышится в «Песне жаворонка» из «Времен года» Чайковского. Уже с самого начала серединной части пьесы (такты 12—14) штрих staccato над линиями шестнадцатых нот не должен препятствовать ощущению единого дыхания с его открытым тяготением к звуку *ре* (такт 14) на кульминационной вершине мелодии. В зависимости от жанра произведения штрих staccato может приобретать разные оттенки звучаний — от острого «произнесения» в моторных пьесах к почти близкому к legato — в лирических.

После достаточно подробного освещения различных форм работы над разучиванием произведения в общении педагога с учеником наступает наиболее ответственный этап, в равной мере подытоживающий результат деятельности каждого из них,— подготовка к выступлению на эстраде и само выступление. Содержание подготовки направляется, с одной стороны, на прочное закрепление того, что приобретено при разучивании произведения, и с другой,— на воспитание у ученика новых исполнительских качеств. Сама подготовка происходит как в процессе классных занятий, так и на предконцертных репетициях в зале.

Поначалу в оформленном исполнении всего произведения педагог не фиксирует своего внимания на отдельных деталях

игры ученика. Необходимо услышать главное — единство темпа, ясность ритмической пульсации, выразительность интонирования, свободное управление сложностями техники. В такой обстановке прослушивание носит характер не обычного классного прослушивания.

Педагог, невзирая на некоторые погрешности, не прерывает игру ученика и вскрывает причины их появления. Во многих случаях исполнительская робость или несобранность ученика мешают ему выразить то, что в классной обстановке уже давалось без труда. Вот почему в числе главных задач предэстрадной репетиции — стимулирование увлеченности ученика художественной стороной исполняемого произведения. Педагогу же необходимо полностью отвлечься от тех трудностей и недостатков, какие наблюдались в черновой работе ученика над произведением. С интересом слушая его игру, педагог старается уловить в ней (пусть даже в малом) проявления артистизма. Одухотворенная настройка педагога тотчас же скажется и на исполнительском самочувствии ученика.

Нельзя не коснуться вопроса о волнении ученика в предконцертный период и на самом выступлении. Здесь следует различать два аспекта — волнение за себя и волнение за исполняемую музыку. Известно, что возросшая ответственность ученика старших классов неминуемо связана с желанием показать себя в концерте с наилучшей стороны. Именно такая настройка у многих учащихся отрицательно сказывается на эстрадном самообладании. Ученик больше думает о себе — «а сыграю ли я хорошо», «а что скажут слушающие меня педагоги и ученики» и т. п. В этом случае его самонастройка менее всего направлена на внутреннее, творчески углубленное переживание самой музыки, то есть на то, «как бы интереснее и ярче исполнить любимое произведение».

Опытный педагог на последней репетиции в зале меньше всего останавливается на случайных неточностях или технических шероховатостях исполнения. Ведь, выпуская ученика на сцену, педагог уверен в том, что воспитанник проделал все для него возможное. И здесь девиз Станиславского — волнение не за себя, а волнение в образе — еще раз подтверждает необходимость активизации творческой настроенности ученика на глубокое переживание исполняемой им музыки, которое явится гарантированным предупреждением ложно направленного волнения.

Вместе с тем нельзя не отметить и иную сторону волнения — то паническое состояние ученика на эстраде, при котором как бы парализуется его музыкальная память. Иной раз, и часто

неожиданно для педагога, это проявляется уже с первых тактов произведения. Ученик порой даже забывает, с какой ноты начать. Случается выпадение памяти и на разных отрезках исполняемого произведения. Возникновение такого волнения зависит от многих причин. В наибольшей мере его истоки коренятся в негативной психологической подготовке ученика в дни, предшествующие эстрадному выступлению. Особенно пагубными являются попытки ученика анализировать детали готового к показу произведения. Например, желая дополнительно проверить прочность памяти, он прибегает к мысленному представлению отдельных эпизодов произведения: «а что проходит в побочной партии репризы по сравнению с экспозицией», «чем отличается ее гармонический строй», или (что еще вреднее) — «с какой ноты начинается тема в партии левой руки начала средней части инвенции», или — «какими пальцами я исполняю неудобный двухголосный эпизод в пьесе» и т. п.

Подобное «демонтирование» (термин Г. М. Когана) исполнительски сформировавшегося произведения, несомненно, порождает чувство страха, неверия в себя и как бы непроизвольно, рефлекторно — нарушение самообладания и памяти в эстрадной обстановке. В этих случаях, в особенности для излишне мнительного ученика, необходимо противопоставить решительное волевое воздействие педагога, полностью отвлекающего своего воспитанника от анализа деталей произведения. Хорошо даже переключать его настройку на новую интересную музыку, например, предложить ему вместе о четырехручном изложении исполнить новое произведение. Полезно также устойчивость эстрадной настройки воспитывать в условиях, близких к концертной обстановке, например, исполнять программу перед невзыскательной к тонкостям исполнения слушательской аудиторией (предположим, в кругу семьи или товарищей-немузыкантов). Такое обыгрывание программы вселяет чувство эстрадного спокойствия, уверенности в себе и даже помогает ученику ярче раскрыть свои творческие намерения.

Наряду с упомянутой формой психологической «закалки» следует серьезно отнестись и к режиму домашней работы ученика в предэстрадный период. Педагог в своих рекомендациях, в особенности выпускнику школы, предостерегает его от применения неоднократных ежедневных проигрываний всей программы. При такой форме работы ученик чаще всего не достигает ожидаемых им успехов в исполнении, а, наоборот, теряет свежесть эмоциональной настройки к предстоящему ответственному выступлению. В последние предконцертные дни

полезно, как бы возвратившись к прошлому, вновь «поработать» над отдельными деталями текста, но при новой психологической самонастройке. В спокойной, хорошо контролируемой разумом и слухом обстановке ученик в замедленных темпах и с естественной выразительностью неоднократно проигрывает по нотам избранные отрывки произведения, более сложные в звуковом и техническом отношениях. Этим закрепляется прочность пианистических ощущений и уверенность в результатах своей работы. И лишь спустя некоторое время после такой аналитической работы ученик (желательно не более одного раза в день) исполняет всю программу, входя в атмосферу эстрадного самочувствия.

Вместе с тем, предвидя возможное забывание на эстраде, полезно, в особенности для учащихся, не обладающих хорошо развитым слухом, задолго до выступления тренировать их музыкальную память. Здесь следует отметить важность двух сторон такой тренировки — укрепления гармонического слуха, четкой ориентировки в синтаксической стороне формы. До более естественного и устойчивого слышания гармоний полезно, особенно при забывании отдельных мест в сопровождающем гармоническом фоне, допускать, пусть даже в упрощенном, схематизированном виде, слуховое воспроизведение гармоний.

При забывании текста, никак не связанного с музыкальной памятью ученика, необходимо еще в доэстрадный период воспитывать у него мгновенную ориентацию на продолжение исполнения с ближайшего ясного по структуре построения. Не следует при этом допускать поиски такого построения, возвращаясь к тексту, предшествующему «аварийному» месту. В большинстве случаев это приводит к повторной потере памяти, тем самым еще усугубляя состояние растерянности ученика. И, наоборот, принятие учеником быстрого решения о необходимости, пропустив ряд построений, продолжать игру с твердо известного ему эпизода поможет восстановить чувство уверенности в себе, нисколько не нарушив характер дальнейшего исполнения.

Наблюдения эстрадных выступлений показывают, что чем способнее ученик, чем больше развит его внутренний слух, тем реже у него появляется потеря памяти при исполнении любых произведений и, что особенно характерно, кантиленной музыки, изобилующей сложностями гармонических связей и голосоведения. Такой ученик, ясно слыша каждый из элементов ткани, нисколько не контролирует свои исполнительские ощущения, опираясь лишь на моторную память. Ученик же, обладающий средними слуховыми данными, наоборот, успешнее

справляется с подвижной фактурой, и особенности отличающейся повторами однотипных фигур техники. Здесь прочно усвоенные автоматизированные игровые приемы создают благоприятную почву для устойчивой опоры на двигательную память, не ставя под угрозу и слуховую.

Вот почему, чем выше слуховые возможности ученика, тем смелее он входит в эстрадное самообладание, даже начиная свое выступление с кантиленных произведений, в том числе и с исполнения трехголосной кантиленной полифонии. И, наоборот, чем ограниченнее музыкальные данные ученика, при которых он, однако, обладает быстрым приспособлением к фортепианной моторике, тем естественнее начинать программу выступления с таких произведений, в которых преобладает относительно подвижная фактура с обилием родственных приемов пианистического изложения. Это может быть достаточно сложный этюд (Черни, Крамера, Мошковского, Гедике, Ракова) или подвижная трехголосная инвенция, в которой основная выразительная нагрузка приходится на два ведущих голоса.

После состоявшегося выступления педагог и ученик вступают в новую фазу общения. В беседе с учеником педагог выявляет его отношение к исполненной программе. Сплошь да рядом ученики старших классов резко критически оценивают свою игру. Нередко они преувеличивают недочеты в отдельных элементах исполнения (в ритме, педализации, технике), упуская из виду вопрос художественной цельности интерпретации. Поведение педагога в послеэстрадной беседе очень ответственно. Именно в этой обстановке в большой степени развиваются важные стороны творческо-исполнительских и интеллектуальных проявлений ученика. Хорошей воспитательной мерой является соучастие в беседе других учеников по классу данного педагога, слушавших игру своего товарища. Задавая наводящие вопросы, педагог старается уловить, насколько понято и услышано главное в исполнении. Сидя за инструментом, педагог намеренно подчеркивает творческие удачи в игре ученика, попутно касаясь и недостатков, разъясняет, как проходила его работа над программой, на что следует обратить внимание в дальнейшем.

В итоге всего изложенного в настоящей главе можно весьма обобщенно прийти к следующим выводам. Контакт учащегося с педагогом, доверительное отношение к ученику возникают на основе подлинной творческой увлеченности обоих процессом работы над произведением. Чем раньше учащийся осмыслит и представит себе образное содержание произведения, пути и приемы работы над овладением звуковыми и техническими трудностями, тем плодотворнее будет развиваться его

художественная и исполнительская самостоятельность.

В преподавании следует отметить такие важные стороны, как исполнительская подготовка педагога, владение различными видами анализа самого произведения и процессов его усвоения учащимся, умение своевременно выявлять главное направление в развитии данной исполнительской индивидуальности учащегося, систематическое руководство работой ученика над наиболее сложными и длительно формирующимися умениями и навыками, постоянное расширение вводимого в обучение репертуара.

Чем меньше опыт педагога, тем большее значение приобретают для его профессионального развития наблюдение и переосмысление опыта преподавания лучших педагогов.

МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЕ РАЗВИТИЕ УЧЕНИКА В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД МУЗЫКАЛЬНЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ

В предыдущей главе были рассмотрены активные формы общения педагога с учащимся — то сближение интересов обоих, которое в равной мере влияет как на мастерство преподающего, так и на художественную и учебную инициативу обучающегося. Было отмечено, как подобные творческие связи влияют на различные области музыкального и пианистического развития ученика. А теперь будут выявлены и раскрыты наиболее типичные стороны и пути усвоения учеником произведений основных разделов репертуара — полифонической литературы, произведений крупной формы, пьес различного характера. Будут показаны общее и различное в формах разучивания произведений разных стилей, жанров, форм, а также те трудности, которые неизбежно возникают у ученика в этих процессах.

Полифонические произведения

Работа над полифонической литературой является одной из наиболее сложных областей воспитания и обучения учащегося уже с младших классов школы. Изучение полифонической музыки не только активизирует одну из важнейших сторон восприятия музыкальной ткани — его многоплановость, но и успешно влияет на общее музыкальное развитие учащегося. Ведь с элементами полифонии учащийся соприкасается и во многих произведениях гомофонно-гармонического склада.

В условиях обучения в старших классах наступает своего рода переломный момент в полифоническом развитии ученика. Впервые, приступая к работе над трехголосной имитационной полифонией, ученик вовлекается в новую для него сферу художественных и слуховых восприятий и пианистических действий, значительно отличающихся от привычных для него форм изучения двухголосной полифонии. Весь масштаб полифонического развития учащегося старших классов настолько объемен, что вызывает необходимость выявления специфики постепенного овладения все усложняющимися навыками полифонического мышления и исполнения. Ведь путь, который проходит учащийся, начинаясь с несложного двухголосия (маленькие прелюдии, фугетты, инвенции), завершается, особенно для исполнительски перспективных школьников, изучением трех- и частично четырехголосных фуг. В последующем изложении нами намеренно акцентируется рассмотрение имитационной полифонической литературы как наиболее сложной части полифонического репертуара.

Какие же стороны начального прочтения и последующего изучения полифонического произведения следует рассмотреть в условиях старших классов школы?

Из опыта известно, что первое проигрывание полифонического произведения даже достаточно развитым и способным учеником не дает ему возможности охватить содержание в целом и тем более выявить образно-выразительную суть контрапунктических сплетений голосов. Трудность овладения имитационной полифонией объясняется всей природой этой музыки, голоса которой самостоятельны и часто равноправны по их музыкально-смысловому значению; музыкальные построения (по сравнению с гомофонно-гармонической фактурой) менее четко расчленены, мелодическое движение голосов отличается непрерывной текучестью. Если неполифоническую музыку учащийся воспринимает более

непосредственно, то постижение образно-интонационного строя полифонического произведения и особенностей его трактовки требует кропотливой работы.

Недостаточная отработка с учеником навыков осмысленного владения голосоведением часто приводит к малоинтересному, безынициативному, нередко и формальному исполнению полифонической музыки. Выразительная сторона трактовки подменяется поверхностным, внешним показом голосоведения. В исполнении наблюдается чрезмерное, нарочитое звуковое выпячивание темы, интонационное сглаживание контрапунктирующих к ней голосов вне зависимости от их выразительного значения. Страдают и такие стороны интерпретации, как синтаксическая и артикуляционная ясность и логичность голосоведения, его дифференцированная интонационно-ритмическая и динамическая окраска.

В трехголосных произведениях ко всему упомянутому добавляется недостаточное слышание средних голосов, долгих звуков, гармонической вертикали полифонической ткани. Немало погрешностей обнаруживается и в технике владения трехголосием: неточность голосоведения, особенно в двухголосных эпизодах в партии одной руки, ограниченность и случайность подбора аппликатурных приемов и т. п. Ведь для нас не является секретом то, что методы работы педагогов над усвоением полифонического материала учеником еще далеко не совершенны, не исчерпывают всех возможностей воздействия на пробуждение его творческо-слуховой инициативы, на продуманное преодоление полифонических трудностей.

Уже с младших классов школы ученик приобщается к постижению разных жанров полифонической музыки. На материале канонов, маленьких фугетт и инвенций, часто построенных на основе народной песенности, дети с естественной для них непосредственностью воспринимают элементарную структуру имитационного двухголосия. На образцах кантиленной полифонии (Бах, маленькие прелюдии *ре* минор, *ми* минор из первой тетради) учащийся впервые соприкасается с трехголосием. Яркий интонационный строй певучих тем легко воспринимается детьми; относительно непринужденно осмысливаются ими различные модификационные изменения тематического материала. И в старших классах при овладении достаточно сложной двухголосной и менее сложной трехголосной тканью следует исходить (особенно это касается учащихся, не обладающих тонкой слуховой восприимчивостью) из проработки кантиленной полифонии.

На материале инвенций и фуг Баха, а также на ряде

произведений отечественных композиторов мы осветим особенности их изучения школьниками.

Одной из первых задач является уяснение учеником формы произведения и заключенного в ней мелодического материала. В общем строении фуги и часто фугетты и инвенции преобладает трехчастное изложение — экспозиционная, средняя и репризная части. Порой после экспозиции следует дополнительное проведение темы во всех голосах, называемое контрэкспозицией. Средние же части нередко очень расширены, а реприза значительно укорочена. В своей редакции инвенций, прелюдий и фуг Баха Бузони двойными тактовыми чертами обозначает грани частей формы и даже отдельных ее эпизодов. Это помогает ученику быстрее распознать моменты сходства и различия в мелодическом материале, изложенном на разных расстояниях внутри произведения.

Как же проходит разучивание имитационного полифонического произведения?

Приступая к разбору, ученик должен уяснить для себя образно-интонационный характер темы. Избранная выразительная трактовка темы накладывает свой отпечаток на жанровую определенность интерпретации всего произведения. Вот почему так необходимо тщательно уловить все звуковые тонкости исполнения темы, начиная с первого ее проведения.

Для тем развитой полифонической ткани наиболее характерно наличие двух взаимосочетающихся выразительных начал — яркого индивидуализированного интонационного «ядра» в их вступительной части, переходящего далее в ритмически равномерное, мелодически плавное движение. Такая структура наталкивает учащегося на поиски звуковых средств, соответствующих упомянутым контрастным элементам темы. В образном отношении темы отличаются разными жанрово-характерными чертами (лиричностью, маршевостью, скерцозностью, танцевальностью и т. п.).

Обратимся к творчеству Баха. Например, в фуге *фа* минор (том II)—сочетание скерцозности с размеренной интонационной плавностью. В фуге *ре* минор (том II) — смена маршевой решительности стремительно восходящих триольных шестнадцатых спокойно ниспадающей мелодией восьмыми нотами. В двухголосной инвенции *фа* мажор — чередование «фанфарного» взлета восьмых нот с поступенно спадающей линией шестнадцатых. В трехголосной инвенции *си* минор — переход от ясных ритмо-интонаций коротких фигур шестнадцатыми к стремительному движению гармонических фигураций тридцать вторыми.

Аналогичные образные ситуации проявляются и в произведениях отечественного педагогического репертуара. Например, в фуге Скорульского *ре* минор распевности широких мелодических интонаций на половинных нотах контрастируют поступенно удаляющиеся линии четвертными и восьмыми. В двухголосной фуге *ля* мажор, соч. 61 Кабалевского ритмически четкие фигуры, имитирующие звучание пионерского горна, сменяются ласковой игривостью мелодики второй части темы.

Однако вышеупомянутая характеристика тем не является единственной для полифонических произведений репертуара старших классов. Так, для многих тем инвенций Баха характерно единое образно-эмоциональное состояние. Например, в двухголосных инвенциях *до* мажор, *ре* минор, *ля* минор, в трехголосных — *ре* минор, *соль* минор слышится их однообразное происхождение. Аналогичные художественные качества присущи темам «Фуги в старинном стиле» Мясковского, фуги *соль* мажор, соч. 61 Кабалевского.

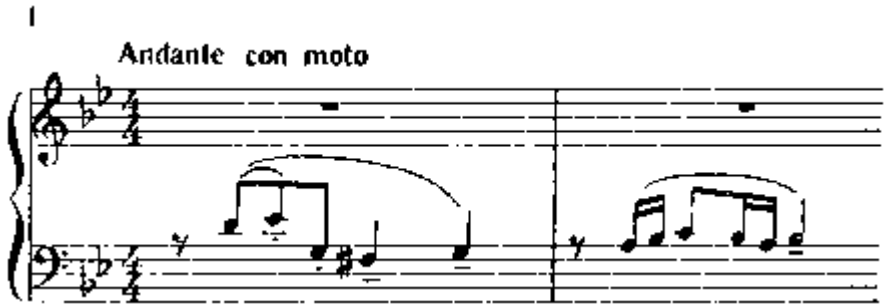
Приведенные выше смысловые характеристики тем требуют их распознания учеником уже в период начального знакомства с произведением. Педагогу необходимо направить восприятие ученика особенно на те интонационно-ритмические и гармонические обороты темы, которые находят свое дальнейшее развитие на протяжении всего произведения, чаще в серединных его частях. Главным образом это относится к темам большой протяженности с развитым мотивным строением.

В исполнительской трактовке тем, предлагаемой различными редакторами, и в поисках своих (порой отличающихся) решений педагогу необходимо руководствоваться их жанровым происхождением, мелодико-ритмическим и гармоническим составом, полифоническим окружением и в связи с этим избирать соответствующие выразительные средства исполнения. В первую очередь следует выделить артикуляцию и динамику, являющиеся наиболее яркими средствами исполнительского раскрытия полифонической ткани.

Большим многообразием исполнительских красок отличаются темы, в которых широкие интервальные ходы сочетаются с плавными, часто поступенными, интонациями. Уже с первого проведения таких тем решающая роль принадлежит артикуляционным штрихам. Достаточно обратиться к полифоническим произведениям Баха.

В фуге *соль* минор (том I), услышав напряженно интонируемую ниспадающую «скрытую» уменьшенную септиму (*ми-бемоль — фа-диез*), ученик внутренне ощущает как бы усиление вводнотоновости и ищет возможность его

артикуляционного оттенения. В своей редакции Бузони контрастными штрихами ярко выявляет образный строй первого такта темы, противопоставляя ему более обобщенное произнесение ее окончания (1).



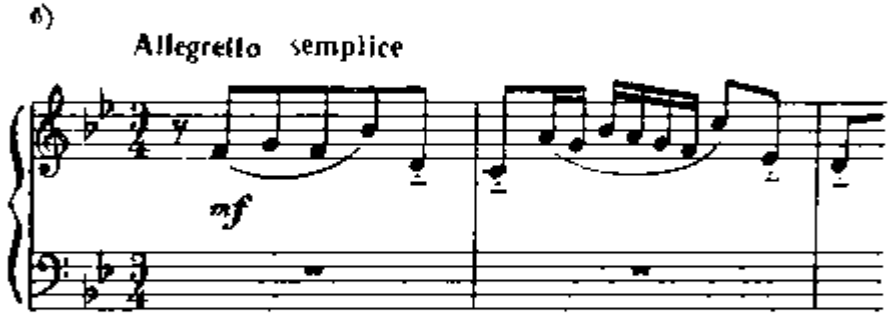
В теме фуги *си-бемоль* мажор (том I) Баха наглядно проступает образная сущность штрихов. Сравнивая редакционные рекомендации Черни, Бузони, Бартока, можно убедиться в художественной оправданности последних двух (2).

Черни упрощенно трактует начало темы, придает ей несколько легкомысленный характер, исполняя стаккатным штрихом восьмые ноты. Бузони предлагает певучее легатное исполнение этих же

2

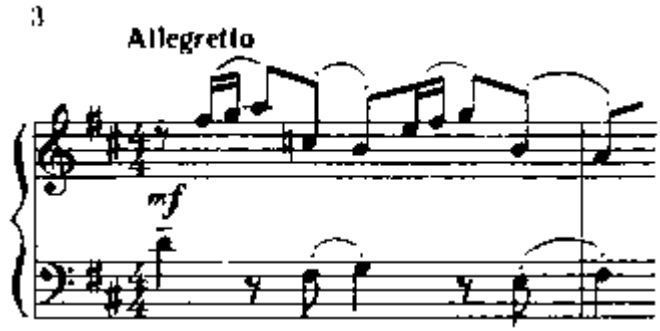
а)

б)



в)

восьмых при намеренном утяжелении на portato затактового звука и последующей сильной доли. Подобная штриховая окраска обозначена Бузони и в трехголосной инвенции *ре* мажор (3).



В обоих случаях объемность интервала нисходящей сексты подчеркивается новым штрихом, и в то же время (вместе с переходом к сильной доле) вырисовывается появление двузвучной интонации нисходящей секунды, как бы скрытого «нового» голоса. Яркое артикуляционное оттенение интервала восходящей сексты и септимы с выявлением синкопического утяжеления звука рекомендовано Бузони в теме трехголосной инвенции *ре* минор (4).

Авторские штрихи в теме фуги Юцевича наглядно демонстрируют распевный, лиро-эпический образ украинской партизанской песни «Стояв дуб зелений» (5).

После уяснения особенностей исполнительского истолкования первого проведения темы ученик вступает в основную фазу усвоения полифонии — слышания одновременно развивающихся линий нескольких голосов. Наиболее элементарной формой такой ткани является двухголосное изложение, которое может быть самостоятельной полифонической структурой или составлять эпизод в более развитой трех- или четырехголосной фактуре.

На материале ряда инвенций, фугетт и фуг ученик слышит появление новой в образном отношении мелодии, именуемой противосложением, вступающей вместе со вторым проведением темы (с ответом). В двухголосных инвенциях Баха мы наблюдаем два вида структурной связи темы с противосложением. Чаще оно появляется одновременно с темой (например, в инвенциях *ми* мажор, *фа* минор, *соль* минор), в некоторых же случаях (как и в фугах) — вместе с ответом (например, в инвенциях *до* мажор, *до* минор, *ре* минор). Самой простой и ясно различимой слухом ученика является такая двухголосная ткань, в которой короткой теме сопутствует контрастное по характеру противосложение. Порой достаточно в противосложении услышать лишь ритмическое контрастирование, как ученик почти непосредственно включается в исполнение такого двухголосия.

В развитии полифонического мышления ученика и навыков владения двухголосием большое выразительное значение придается такому противосложению, которое сохраняет полностью (или почти полностью) свой интонационно-ритмический облик на протяжении всего произведения. Такое удержанное противосложение особенно характерно для пятой, девятой, одиннадцатой двухголосных инвенций Баха. Уже с начальных тактов этих инвенций ученик должен научиться владению дифференцированными звуковыми красками в каждом из голосов. Особенно важно услышать и оттенить в исполнении моменты несовпадений фаз развития голосов, их синтаксического членения, микроинтонационных тяготений, ритмических упоров, артикуляционного произнесения.

В интермедиях, то есть в промежуточных эпизодах полифонического произведения, являющихся как бы психологической разрядкой после интенсивного вслушивания в тему и противосложение, чаще развиваются отдельные их интонационные обороты; изредка же появляются и новые короткие мотивные построения. Все развитие интонационного материала темы и противосложения внутри каждого раздела формы (экспозиции, середины, репризы) может быть отмечено появлением новых, пожалуй, более сложных, исполнительских

задач и трудностей, стоящих перед учеником. Ведь тема и противосложение, выступая на разных участках произведения в трансформированном, часто неузнаваемом для ученика виде, требуют изыскания новых средств их исполнительского выявления.

Если артикуляция — один из важнейших источников раскрытия образности, то в развитой полифонической ткани с ней сливается богатейшая шкала динамической нюансировки. Своеобразие динамики в полифонии, особенно баховской, состоит в том, что самому духу музыки не свойственно излишне измельченное, волнообразное, лишь внешне выразительное ее применение. Таким проявлениям (нередко рекомендуемым редакцией Черни) необходимо противопоставить архитектоническую динамику, соответствующую исполнительскому оттенению больших разделов формы. При этом каждый из голосов может быть отмечен своим уровнем динамического освещения. Не менее существенно в то же время наличие микродинамических оттенков, внешне почти неуловимых слухом, но по своей сути являющихся необходимой стороной обострения интонационных и ритмических тяготений внутри мелодических построений.

На примере отдельных двухголосных инвенций Баха можно легко убедиться в художественной оправданности динамики больших разделов формы, рекомендуемой редакцией Бузони. В пятнадцатой инвенции первое проведение темы в *си* миноре звучит на p, в начале средней части — в *ре* мажоре — на mp, в репризе — сперва в нижнем голосе — на f и в заключении всей инвенции в верхнем голосе — на più f.

Еще более динамически контрастно оттенены разделы формы в четырнадцатой инвенции. В начале тема dolce. В видоизмененном каноническом изложении в средней части — на poco f. В стреттном проведении заключительной части инвенции напряженность звучаний подчеркнута energico, sempre f e marcatissimo.

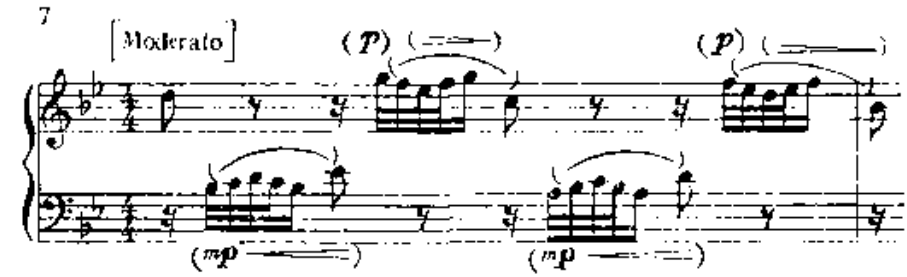
Иные свойства динамики проявляются в до-минорной инвенции. Для ее лирического характера Бузони предлагает, в основном, спокойную динамику. Вместе с тем средства микродинамической нюансировки и акценты помогают ученику услышать в сложных контрапунктических сочетаниях голосов разновременное развертывание мелодической волны и появление наиболее ярких интонационных точек (6).

В «Двухголосной фуге» Пахульского мастерски и весьма наглядно для ученика выступают разные приемы развития мелодического материала. В первой интермедии (такты 9—14) в мелодическом рисунке верхнего голоса ученик должен ощутить родство с интонациями противосложения. В партии же левой руки в восходящих квартовых интонациях *(ре — соль, ми — ля)* наблюдается близость к начальным интонационным оборотам темы, но представленным в уменьшении и обращенном изложении. Уяснение этого рождает и соответствующее исполнительское решение, например более выпукло проинтонировать интервалы ниспадающей уменьшенной септимы верхнего голоса и восходящей кварты нижнего. Разной степенью динамической напряженности отмечаются в исполнении два стреттных проведения темы, заключающих фугу (такты 29—37). Первое из них, в котором имитирующее вступление верхнего голоса запаздывает на целый такт, звучит более распевно на mf. Второе же, где имитирующий верхний голос вступает лишь с запозданием на одну четвертную ноту, исполняется более напряженно на f.

Далее на материале нескольких двухголосных произведений осветим наиболее существенные стороны их интерпретации и работы ученика над полифонической тканью различной сложности.

В мелодической фигуре темы двухголосной инвенции Баха *си-бемоль* мажор слышатся два эмоциональных начала. В отличие от исполнительской рекомендации Бузони (сперва legato, а далее — meno legato), считаем более органичным в первой половине темы пальцевым: quasi legato, «говорком» произнести поступенную фигуру тридцать вторыми нотами и распевным legato — последующую нисходящую аккордовую фигурацию шестнадцатыми. Как бы отголоском на предлагаемое интонирование мелодии ярко и в различных образных ситуациях выступает на протяжении инвенции короткая фигура тридцать

вторых нот начала темы. Уже в первой интермедии (такты 4—Б) слышится диалогическое начало — как бы беседа двух голосов. В соответствии с этим нижний, «спрашивающий» голос интонируется отчетливо строго на mp и < ; обращенный же рисунок мелодии «отвечающего» голоса произносится более мягким и прозрачным звуком на p с успокоением к его окончанию (7).



В большом эпизоде инвенции (такты 12—16) тот же рисунок начала темы переинтонирован путем введения объемного кульминационного октавного «шага» с последующей «разрядкой» на ниспадающих интонациях. В каноническом изложении начала этого эпизода (такты 12—13) учащийся, ярко отмечая октавную интонацию, одновременно должен вслушиваться в несовпадающую с ней угасающую динамику окончания мотива другого голоса (8).

А далее (со второй половины четырнадцатого такта) снова возвращается вопросо-ответная структура, но более насыщенно звучащая благодаря ее проведению одновременно в обоих голосах и в объемном изложении в интервале децимы.

В наиболее сложных двухголосных инвенциях выявление удержанного противосложения, обладающего характерной интонационной образностью, приобретает не меньшее значение, чем трактовка темы. Особенно такая полифоническая ткань

характерна для пятой и одиннадцатой инвенций, близких по структуре к двухголосным фугам. Рассмотрим, в какое соприкосновение вступает в них тема с противосложением.

В текучем, непрерывном движении шестнадцатыми нотами темы одиннадцатой инвенции ученику необходимо внутренне ощутить скрытые ямбические окончания трех построений. В первом такте — на звуке *ре,* во втором — на *до*, в третьем— на *фа.* Такое вслушивание, предотвращая динамическое выпячивание скачка на интервал септимы (в первом и втором тактах), способствует плавному интонированию темы.

Иными образно-звуковыми качествами отличается трактовка темы пятой инвенции. На протяжении ее четырехтактного строения сама контрастность ритмо-интонационного рисунка мелодии порождает и соответствующие ему черты интерпретации. В двух начальных однотактных фразах мелодия окрашивается тремя различными штрихами. Настроение живой подвижности, соединенное со строгостью и решительностью, находит свое воплощение в сочетаниях legato на шестнадцатых нотах, staccato — на восьмых, tenuto—на четвертных (9).

Такому лаконичному произнесению противопоставляется последующий «суммированный» двутакт темы, выступающий в более игривом и изящном интонировании мелодии.

В противосложениях указанных двух инвенций точно так же высвечивается разная нюансировка. В противосложении одиннадцатой инвенции в соответствии с лирическим обликом темы необходимо нерезко очерчивать штрихами его короткие построения. Шестнадцатые ноты, выступающие в диалогическом единстве с темой, исполняются плавным legato, восьмые — глубоким non legato. В пятой же инвенции в непрерывном потоке шестнадцатых нот противосложения ученику важно почувствовать внешне завуалированные полутактовые ямбические окончания мелодических «цепочек». Сама фактура регистровой близости к теме вызывает необходимость исполнять противосложение неглубоким legato и на mp. В обеих инвенциях дальнейшее развитие полифонической ткани сочетается с внесением некоторых градаций в динамическую и артикуляционную окраску

темы и противосложения. Например, противосложение пятой инвенции, проходя в верхнем голосе и на значительном регистровом отдалении от темы, исполняется более светлым mf и legato (такты 5—8 и 12—15). В одиннадцатой же инвенции сочному «виолончельному» произнесению темы в ответе (такты 3—4) как нельзя более рельефно будут сопутствовать обращенные интонации противосложения, оттененные звучанием на mp и quasi legato.

Как в этих, так и в им подобных фактурах инвенций учащийся, разобравшись в различных ситуациях развития темы и противосложения, должен, избегая внешнего подчеркивания их мелодического строения, изыскивать звуковые краски, в которых интонационно схожий тематический материал может нередко находить разные интерпретационные решения.

Живые, радостные эмоции детской пионерской песенности ярко, с большим профессиональным мастерством музыканта-психолога, художника-воспитателя воплощены Кабалевским в его фуге *ля* мажор (из прелюдии и двухголосной фуги — «В пионерском лагере»), соч. 61. В ней сохраняются классические приемы объединения темы с удержанным противосложением. В интенсивном развитии полифонической ткани оба мелодических образа художественно обновляются. Призывным интонациям темы (пионерский горн) в ответе (в доминантовой тональности) соответствуют столь же активные мелодические обороты противосложения (10).

10

В построениях разной длины слышится энергичная ритмическая пульсация.

Образная выпуклость темы и противосложения как бы подсказывает соответствующий им песенно-словесный текст, который педагог может подобрать отдельно для темы и для противосложения. Такая мысленная подтекстовка вызовет у ученика стремление ясно оттенить сочетания различных уровней ритмической и динамической нюансировки в несхожих по характеру и структуре голосах. После двукратного проведения тема снова появляется в основной тональности уже в нижнем голосе и с полностью удержанным противосложением.

В очень развитом среднем разделе фуги (такты 44—83) тема или ее отдельные обороты многократно проводятся в измененном ладовом и тональном освещении *(соль-диез* минор, *ре-диез* минор, *ми-бемоль* мажор, *до* минор и т. д.), в стреттном изложении. Здесь ученику необходимо особенно чутко прислушиваться к окружающему тему мелодическому материалу, лишь изредка напоминающему отдельные интонации противосложения, находя соответствующую исполнительскую характеристику. Вся реприза звучит подчеркнуто энергично на f. В начале репризы ненадолго появляется тема в основной тональности и чрезвычайно сжатом стреттном изложении, придающем обоим голосам характер (такты 84—90) радостной устремленности.

Завершает фугу шестнадцатитактная кода, построенная на четко произносимых восходящих двузвучных интонациях в верхнем голосе, переходящих в смело вливающееся симметричное противоположное гаммообразное движение обоих голосов. Перед заключительным двутактом появляются фигуры ниспадающих мотивов, внутри которых ученик слышит скрытую хроматическую линию *(ми-диез, ми-бекар, ре-диез, ре-бекар, до-диез, до-бекар)*. Подчеркнуто ясно звучат доминантовый и тонический аккорды окончания всей фуги.

Переходя к работе над трех- и даже над несложной четырехголосной полифонией, необходимо уяснить, что общего в ней с двухголосной и какие новые смысловые и звуковые задачи и трудности возникают при ее усвоении учеником. В выявлении жанровой характеристики темы, противосложения и различных форм развития их мелодической сферы сохраняются те же установки, какие отмечались нами в работе над двухголосной полифонией, и все же новые и, пожалуй, главные исполнительские трудности в ней весьма специфичны. Прежде всего сам факт уплотнения полифонической ткани большим количеством голосов сразу же потребует от ученика интенсивного сосредоточения слухового внимания на каждом из них и особенно его гибкого распределения на наиболее сложных эпизодах многоголосия.

Какие же фактурные особенности многоголосия вызывают необходимость пристального внимания ученика к новым для него полифоническим трудностям?

В трех- и четырехголосной ткани ученик впервые соприкасается с двумя удержанными противосложениями. Появляются полифонические построения с двумя темами. Хотя такое изложение не столь типично для репертуара старших классов, однако для одаренных учащихся оно представляет немалый художественный интерес.

Из числа фактурных и исполнительских трудностей, возникающих при разучивании грех- и четырехголосия, отметим наиболее существенные. К ним относятся: регистровая сближенность голосов, сочетание двух голосов в партии одной руки или распределение одного из них между партиями рук, установление необходимого уровня динамики между долго длящимся звуком и проходящими на его фоне подвижными звуками в другом голосе, ясное различение в дополняющей ритмике двух голосов смысловой стороны каждого из них, появление в развитой мелодико-линеарной среде выразительно звучащей гармонической вертикали. Все это требует в процессе овладения звуковой техникой многоголосия применения (по сравнению с двухголосием) более разнообразных градаций в артикуляционной, динамической, тембральной окраске голосов.

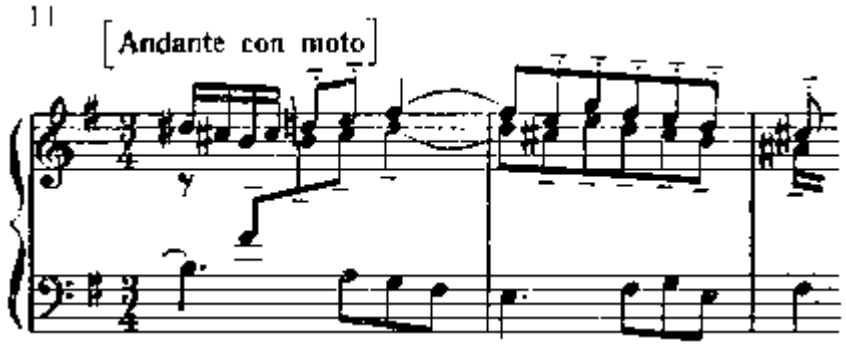
Далее на примере ряда полифонических произведений раскроем описанные нами особенности их фактуры и присущие ей исполнительские трудности, осветив приемы работы ученика над слуховым и пианистическим овладением многоголосием.

При исполнительско-педагогическом разборе трехголосной инвенции *ми* минор Баха можно выявить характеристичные свойства ее проработки с учеником, почти полностью применимые и к трехголосным фугам. Уже первое проведение лирической двухтактной темы, появляясь в регистровой отдаленности от нижнего голоса, звучит само по себе просветленно и не нуждается в нарочитом выявлении кульминационного звука *соль*. В мелодическом рисунке противосложения — те же спокойные ритмо-интонации, напоминающие обращенный рисунок темы. Далее (такты 3—4) тема, появляясь в доминантовой тональности, сразу же предъявляет свои требования к ее исполнительскому выявлению.

Как и во многих подобных полифонических структурах, тема, проходя в среднем голосе и в близком регистровом сочетании с верхним, сложнее прослушивается и исполняется. Для того чтобы ученик лучше услышал связь темы с верхним голосом, при разучивании полезно регистрово их раздвинуть, исполняя тему левой рукой и на октаву ниже. Однако одного лишь слышания недостаточно для звукового выявления темы. Здесь полезно дополнительно поработать над терцовым двухголосием, исполняя его по тексту, но применяя различного рода преувеличения артикуляционных и динамических средств по отношению к каждому из голосов. Например, глубокой опоре всей руки на полно звучащих нижних тонах терций противопоставляется легкое пальцевое прикосновение к верхнему голосу, исполняемому non legato приемом от клавиатуры и на p. При

такой звуковой шлифовке техники полифонического двухголосия вырабатывается естественное тактильное ощущение разных динамико-тембральных уровней «произнесения» голосов (11).

11



Обратимся к другому эпизоду двухголосия в партии правой руки (такты 8—10), на котором следует сосредоточить внимание ученика в не меньшей мере, чем на проведении тематического материала. Здесь имеется в виду развитие способности ощущать в угасающих окончаниях тянущихся долгих длительностей красоту слитых с ними звучаний гармонической вертикали. В данном эпизоде при переходе четвертной ноты *ля* верхнего голоса в намеренно акцентируемую половинную *соль* ученик должен услышать «выплывающее» секундовое звучание, верхний звук которого (*соль)* прослушивается до его слияния в интервал уменьшенной квинты с дальнейшим ее разрешением в терцию (12).

12

Подобные гармонические связи двух неоднородных в ритмическом отношении голосов в партии одной руки часто наблюдаются в кадансовых оборотах инвенций, завершающих разделы формы. В данной инвенции это заметно в тактах 12—13, 23—25.

Значительно сложнее овладение искусством .голосоведения в

серединном разделе инвенции, состоящем почти из равных по протяженности двух частей. В первой из них (такты 14—24) мелодический рисунок противосложения, непрерывно контрапунктируя с окружающими его голосами, представляет собой обращенную фигуру начала темы, но изложенную в уменьшении (шестнадцатыми нотами). Его секвенционная повторность соединяется с импровизационно-певучим исполнением темы (такты 14—17).

Наиболее сложно прослушивается голосоведение в развитой второй половине этой части (такты 18—24). Сначала ученик должен здесь ощутить различия в звуковой окраске верхнего голоса со средним, поработав над их «ансамблевым» соединением в исполнении обеими руками. При этом более напевно исполняется верхний голос, средний же — meno legato и «говорком». Здесь, помимо выявления образно-тембральных красок, при исполнении уже полного трехголосия возникает новая звуковая задача — глубоким legato проинтонировать фигуры восьмых нот нижнего голоса (напоминающего ритмический рисунок темы) и ярко подчеркнуть попеременно вступающие в двух голосах (верхнем и среднем) затактовые четвертные ноты. Для выработки дифференцированного звукового владения голосоведением во всем этом эпизоде полезно применять приемы попарного проигрывания различных голосов при нарочитою преувеличении звуковой выразительности одного из них. А при целостном выгрывании в трехголосие полезно, пользуясь замедленным темпом, намеренно выпукло подчеркивать не совпадающие в голосах динамические уровни и артикуляционные штрихи.

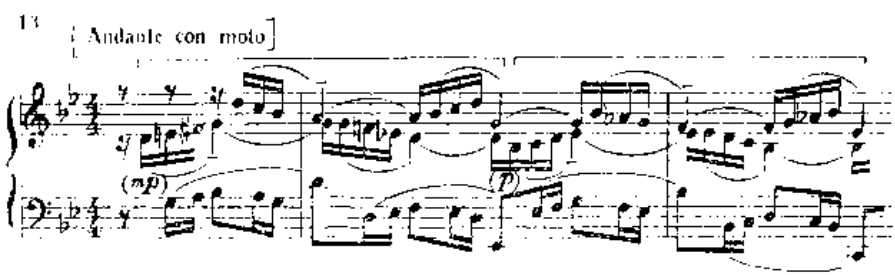
Вторая половина средней части инвенции в полифоническом отношении усваивается учеником без особых затруднений. В начальном шеститакте трижды проводится тема. Сперва — в новом ладовом освещении *(ре* мажор), а далее— в доминантовой тональности. В мелодически извилистом рисунке противосложения ученику необходимо услышать то первоначальные, то обращенные обороты, взятые из темы.

Следующий шеститакт этой части должен звучать полифонически насыщеннее и с большей динамической напряженностью. Это вызвано трехкратным проведением тонально и ладово видоизмененной темы, сопровождаемой движущимся параллельно с ней (в сексту и терцию) вторым голосом. Нельзя не обратить внимание ученика в этом разделе инвенции на характерный для полифонической ткани рисунок голосоведения — непрерывное симметричное противоположное движение разных пар голосов, которое облегчает их

выразительное истолкование. Короткой репризой в полно звучащем трехголосии как бы подытоживается все предшествующее интонационное высказывание.

На примере фуги *соль* минор (том I) проследим отдельную, но чрезвычайно важную сторону трактовки полифонии — выразительную характеристику голосоведения в структуре дополняющей ритмики голосов. В конце средней части фуги (такты 24—27) в двухголосной фактуре партии правой руки часто в слуховом представлении ученика стирается смысловая суть голосоведения. Появляется опасность превращения двухголосия в одноголосное мелодическое движение. Во избежание такой нивелировки голосоведения необходимо здесь установить наличие синтаксически скрытого для уха ученика чередования однотактных построений. Каждое из них, начинаясь со второй половины такта, завершается первой половиной следующего. Симметричное, противоположно направленное движение обоих голосов вступительных полутактов каждого построения исполняется певучим legato при большем tenuto на четвертной ноте нижнего голоса и меньшем — на четвертной ноте верхнего. Последующая же, вторая половина построения должна быть исполнена с меньшей динамической наполненностью звучания и, соответственно, менее полным tenuto на четвертных нотах. В результате ученик услышит не только синтаксически выразительное членение голосов, но и гармоническую вертикаль — выпукло звучащие секунды на сильных долях тактов (13).

При разучивании такой фактуры полезно слегка притормозить мелодическое движение в началах тактов с целью более обостренного вслушивания в секундовое звучание, а также проверки точности пальцевого ощущения двухголосия.



Обратимся к разбору фуги *ре* минор (том I). Она является одной из первых, которые вводят ученика в художественную сокровищницу «Хорошо темперированного клавира» Баха. Большая распространенность фуги объясняется тем, что ее полифонический материал отличается широкой интонационной распевностью и легко узнается учеником на всем протяжении

произведения. Вместе с тем такая доходчивость фуги часто сочетается с неполным выявлением в исполнении ученика ее многих художественных качеств.

В двухтактной теме фуги сразу могут быть отмечены два неоднородных образных начала. Ее вступительная протяженная часть, звучащая на одном мелодическом дыхании, завершается ярким произнесением секстовой интонации. В коротком окончании темы — спокойно «опеваемая» трелью четвертная нота, переходящая к мягко звучащей сильной доле.

Ко второму проведению темы (в ответе) появляется противосложение, в котором ученику важно услышать два мелодически контрастных элемента. Речь идет о противопоставлении поступенно ниспадающим четырехнотным группам извилисто-«вращающихся» коротких секвенционных фигур. Мелодический рисунок темы и противосложение в их первоначальном и видоизмененном изложении выступают на протяжении всей фуги в различных связях друг с другом и с иными голосами.

При тщательном слуховом и аналитическом выявлении многообразных форм таких сплетений голосов открываются новые, нередко скрытые для восприятия ученика художественные стороны трактовки. Например, следует обратить его внимание на второй элемент противосложения. Проходя секвенционными группами в виде сопровождающего фона (такты 9—11) или же «солируя» в сопрановом голосе (такты 30—32), он должен по-разному произноситься (например, на p и quasi legato — в первом случае и на mp и певучим legato — во втором). Интересен также эпизод, в котором как бы расчленяются два элемента противосложения между верхним и средним голосами (14).

Здесь во втором такте важно отметить синкопированное вступление среднего голоса на ноте *фа* и, услышав его слияние в секундовом звучании с нотой *соль* (верхнего голоса), продолжить исполнение нисходящих фигур окончания построения.

В середине фуги, при подходе к ее последнему разделу, особенно изобретательно показано развитие темы. Сперва (такты 21—24) в стреттной «беседе» двух голосов важно не только показать моменты несовпадения границ их построений и кульминационных интонаций, но и тембрально противопоставить вступающие восьмые ноты первоначального и обращенного проведений темы. Предположим, вначале она интонируется как бы издалека звучащим певучим legato. В двух ее последующих обращенных фигурах хочется услышать более светлое и отчетливое «выговаривание» восьмых нот. В следующем трехтакте (такты 25—27) особое внимание должно быть обращено на короткий однотактный рисунок обращенного начала темы, который, трижды перемещаясь по всем голосам, приводит, со все нарастающей напряженностью, к торжественно звучащей (в основной тональности) теме.

В целостном исполнении всего произведения развитие тематического материала, выявление сходства и различия его трактовки можно, в известной мере условно, рассматривать по таким большим разделам фуги: экспозиционная часть — 9 + 3 такта, серединная — 8 + 7 тактов, репризная — 11 + 6 тактов.

Среди полифонических произведений русской классической музыки, часто используемых на рубеже окончания школы и поступления в музыкальное училище, широкое распространение получила фуга Глинки *ля* минор. Вся полифоническая ткань фуги представляет собой яркий пример непрерывно развивающихся поющих интонаций. Даже в элементах контрастирования контрапунктирующих голосов нет резких разножанровых оттенков.

В ярком волнообразном подъеме мелодии к середине четырехтактной темы с последующим опаданием к окончанию ощущается ее лирическая, мечтательно-романсовая природа. В распевном интонировании интервала септимы (такты 3—4) наблюдается тяготение к нотам на вторых долях тактов. В подтексте здесь ощущаются мягкие звучания двух малых сект (*соль-диез — ми, фа-диез — ре).*

В новой теме, вступающей со второго такта, заметен иной образный смысл. В каждом из трех ее хроматически ниспадающих мотивов как бы слышатся вздох, мольба.

Членение основной темы авторскими лигами не должно воспроизводиться буквально. Она должна исполняться на едином мелодическом дыхании всего четырехтакта. Второе проведение темы (такты 5—9) появляется в «солирующем» нижнем голосе. Ей сопутствует двухголосие в партии правой руки, в верхних звуках которого светло звучат ниспадающие интонации второй темы.

Более трудным для ученика является эпизод, в котором третье проведение основной темы в среднем голосе находится в окружении метрически измененной сопровождающей темы. К тому же сама техника голосоведения здесь осложнена приемом распределения мелодического рисунка первой темы (мелодии среднего голоса) между партиями обеих рук (такты 10—13). Для слухового усвоения этого эпизода полезно поработать, соединяя средний голос с нижним, вслушиваясь при этом в выразительные звучания ниспадающих секундовых интонаций, попеременно выступающих в голосах. В целостном же исполнении трехголосия внимание ученика должно быть направлено на сохранение интонационной слитности секстового интервала темы при его переходе из партии одной руки в партию другой.

В первой же интермедии (такты 16—19) не следует упускать из виду проведения имитации во всех голосах. Далее при появлении основной темы в *ре* миноре ей сопутствует новый мелодический рисунок противосложения (такты 20—24). Однако при тщательном вслушивании можно и в нем выявить характерные для второй темы хроматически ниспадающие секунды, скрыто «вмонтированные» в общее ритмическое движение *(ля — соль-диез, соль-бекар — фа-диез, фа-бекар — ми)*. Аналогичное сочетание основной темы с ее хроматизированным «спутником» проходит далее в новой регистровой взаимосвязи обоих голосов (такты 25—28).

Во всем дальнейшем развитии голосоведения ученик неоднократно соприкасается с видоизмененным изложением основной темы (в новом ладотональном освещении, в обращении, в стреттном виде и т. п.). В зависимости от ее связи с другими голосами, ее регистрового расположения в исполнительском выявлении темы могут возникнуть новые задачи. Перед заключительной частью фуги с большой драматической напряженностью должен прозвучать эпизод, в котором при непрерывном crescendo на фоне октавного удвоения нижнего голоса выявляются сжато интонируемые между верхним и средним голосами элементы основной темы (такты 57—61). В виде лирического воспоминания обо всех прошедших «событиях» представлена двенадцатитактная кода. И лишь при временной вспышке динамической волны все завершается на угасающем adagio.

Подробно рассмотренные в данном разделе образно-мелодические черты полифонического репертуара, различные формы выразительной связи голосов, приемы работы над звуковыми и пианистическими трудностями голосоведения не остаются принадлежностью лишь полифонической музыки. Они

сохраняют свое значение и при проработке учеником произведений различных стилей, жанров, особенно кантиленных сочинений малых форм.

Произведения крупной формы Сонаты, сонатины

В музыкально-исполнительском развитии учащихся старших классов особое место занимает работа над произведениями крупной формы. Уже в 3—4 классах на материале сонатинной литературы (Моцарт, Бетховен, Клементи, Дюссек, Диабелли, Кулау) учащиеся подготавливаются к предстоящему изучению сонат венских классиков. Первостепенное место в развитии учащихся отводится работе над сонатными аллегро Гайдна, Моцарта, Бетховена, являющимися основой формирования масштабного музыкального мышления, столь необходимого при дальнейшем исполнении всех частей циклической сонатной формы. Из произведений крупной формы отечественного репертуара на данном отрезке обучения наибольшее место отводится изучению вариационных циклов.

Задачи, стоящие перед учащимся при разучивании сонатных аллегро, направлены на познание как структурной, так и процессуально-динамической сторон музыкальной формы. Если еще в пятом классе учащийся лишь весьма общо ориентируется в этих связях, то впоследствии для него все полнее обнаруживаются моменты соподчиненности формообразовательных средств с целостной линией развития музыкальной мысли. Ведь недостатки в трактовке сонатного аллегро чаще всего связаны с тем, что учащийся, с большим вниманием и даже проникновенно исполняя отдельные разделы формы (партии, темы, построения), часто теряет ощущение сквозной линии развития горизонтали. А это, в свою очередь, приводит к появлению темпо-ритмической неустойчивости, технических погрешностей, нарочитого показа синтаксического членения, неоправданной динамической и агогической нюансировки.

Уже при начальном ознакомлении с сонатным аллегро сперва музыкально осмысливается его трехчастная структура (экспозиция, разработка, реприза), затем постепенно вырисовываются контуры и образные характеристики основных партий (главной, побочной и заключительной). В работе над сонатными аллегро Гайдна, Моцарта, Бетховена учащийся все больше вовлекается в познание сложных связей, происходящих в их тематическом материале. Эти связи в значительной мере обусловлены различными сочетаниями явлений контрастности, единства и интенсивности развития в образном строе произведений. Говоря о контрастности, следует иметь в виду ее

широкое творческое воплощение в музыкальном языке сонатного аллегро. Речь может идти о жанровой, интонационной, ритмической, ладотональной, фактурной контрастности.

Принцип контраста, лежащий в основе сонатного аллегро, безусловно, влияет на восприятие и усвоение учеником этой формы. При ознакомлении с текстом его внимание направлено прежде всего на уяснение образной контрастности между большими эпизодами произведения. Однако при разучивании наибольшую трудность представляет исполнительское выявление контрастности на близких отрезках произведения. Здесь требуется быстрота слуховой реакции ученика на происходящие в музыке частые смены образных состояний, подсказывающие ему выбор соответствующих звуковых решений.

Например, уже в начальном четырехтакте главной партии двадцатой сонаты Бетховена возникает необходимость выпукло в динамическом отношении отчленить первый такт от трех последующих. Еще до начала исполнения во внутренней слуховой настройке ученика должно возникнуть ощущение «вдоха», предшествующего глубокому погружению руки в полнозвучно, в духе оркестрового tutti, взятый аккорд. Продолжением его звучания явится четко произносимая мелодия триолями. И сразу же, после заключительного *соль* этой мелодии, учащийся включается в совершенно иную музыкально-психологическую атмосферу — прозрачно звучащую ткань «дуэта струнных инструментов», исполняемого певучим legato.

Более частую перестройку выразительных и пианистических средств можно наблюдать в работе над первой частью сонатины № 6 Моцарта. Частота переключений на новые музыкально-смысловые состояния и соответственно — на новые приемы звукоизвлечения подсказана здесь самой сменой фактурного изложения. (Эти смены в главной партии экспозиции происходят по таким группам тактов: 2 + 4 + 3 + 4 + 4 + 2 + 3.) В трактовке главной партии внимание ученика должно быть направлено на контрастность динамики коротких построений, на различия в их ритмо-интонационной и артикуляционной окраске, на эпизодически проскальзывающие имитации. В целостном же воплощении упомянутые стороны выразительного исполнения не должны препятствовать сохранению линии сквозного развития музыкального материала.

В главной партии экспозиции двенадцатой сонаты Моцарта ученику почти непосредственно удается ощутить каждый из двух элементов контрастности. В первом построении (такты 1—12) преобладают певучесть, тяготение к укрупнению мелодии (невзирая на авторские короткие лиги). Во втором (такты 13—22),

наоборот, следует показать остроту ритмики в живых, танцевальных по характеру мелодических фигурах.

Примером яркого контрастирования звуковых и исполнительских средств может служить главная партия пятой сонаты Бетховена. В ней явно ощущается несоответствие ее сравнительно небольшого размера значительности и контрастности ее тематического материала. Уже в начальном восьмитакте дважды смещаются резко противоположные образные состояния. Энергичное, волевое начало здесь является преобладающим. Оно выражено насыщенно звучащим аккордовым tutti, переходящим в напористые взлеты гармонического фигурационного движения мелодии в остропунктирном ритме (такты 1—3, 5—7). После короткой передышки (на четвертной паузе) появляется контрастный (на p) однотакт, в котором как бы слышится звучание квартета деревянных духовых (такты 4 и 8).

Далее лирический элемент, постепенно развиваясь, приводит к драматично (на rin f) звучащему суммированному четырехтакту (такты 13—16). В исполнении этого эпизода особенно должны быть оттенены напряженные звучания синкопированных затактовых октав в мелодии, их слышание в виде задержаний на последующих сильных долях и их дальнейшие разрешения. Состояние взволнованности после глубокого успокоения на паузах переходит к трепетно (на pp) произносимому извилистому триольному рисунку мотивов (такты 17—20). И вновь восстанавливается атмосфера ритмо-интонационной напряженности, закрепляющая образы начального восьмитакта, но резко усиленная плотностью фактуры и динамической насыщенностью звучаний (такты 21—30).

Явления образной контрастности в разной степени проявляются при сопоставлении побочной партии с главной. Однако в них одновременно выступают и черты единства выразительных средств музыки. Почувствовав лишь некоторое родство с ритмо-интонационной сферой главной партии, ученик почти непосредственно находит близкий к ней характер интерпретации побочной. Это достаточно убедительно демонстрируется на примере той же двадцатой сонаты Бетховена. Сравнивая начало побочной партии (такты 20—22) с начальным эпизодом главной (такты 2—4), ученик сразу же почувствует черты сходства в их интонационном произнесении. Это поможет ему войти в новое музыкально-смысловое окружение, не нарушая связи с предшествующим изложением.

Иное проявление контрастности характерно для побочной партии экспозиции девятнадцатой сонаты Бетховена. Несмотря на

то, что ее характер своей жанровой новизной отличается от главной партии, все же и в ней проскальзывают черты связи с последней. Это можно усмотреть в ритмической однородности начальных тактов обеих партий (такты 1 и 16), позволяющей ученику вступить в новую образную сферу побочной, естественно продолжая ритмически привычное движение.

Достаточно рельефно моменты образной контрастности двух основных партий в сочетании с их единством мы можем услышать на примере первой сонаты Бетховена. Ритмически четкому восходящему движению по аккордовым звукам главной партии (такты 1—2) контрастно противопоставляется плавно ниспадающее движение мелодии побочной (такты 20—22). Вместе с тем в этом контрастировании ясно улавливается и мелодико-ритмическое родство обеих партий. Ведь указанный рисунок побочной партии, по сути, является как бы свободным обращением главной. Это и дает возможность ученику в трактовке побочной партии исходить из привычного для него темпо-ритмического стержня главной партии.

По сравнению с предыдущим разбором совсем в ином плане проявляется интерпретация побочной партии в сонате Моцарта № 19 *фа* мажор (ч. I). Преобладающей в главной партии ритмической упругости звучания здесь сперва противопоставляются изящно интонируемые короткие фигуры мотивов (такты 32—44). И внезапно, с вторжением в интонационную среду побочной партии возникает активный ритмо-волевой эпизод, напоминающий эмоциональный строй главной партии (такты 45—54).

В развитых побочных партиях наблюдаются еще более резкие сдвиги, создающие ощущение наивысшего эмоционального напряжения для всей экспозиции. Так, в пятой сонате Бетховена таким эпизодом является восьмитактное построение конца побочной партии. В нем учащийся должен ощутить родственность с ритмо-интонационной основой главной партии, но динамизированной резкими sf на сильных долях в мелодии, чередующихся с активными синкопическими репликами аккордов сопровождения (такты 20—24 от конца экспозиции). В коротких заключительных партиях часто ощущается родственность с ритмо-интонациями главной или побочной партии или слышится новый музыкальный материал.

В разработках сонатных allegro репертуара старших классов развитие тематического материала экспозиции происходит в разных формах его композиционного обновления. Исполнительская инициатива ученика должна быть здесь направлена на выявление того, что и как развивается и что нового

появилось в музыке. В некоторых сравнительно небольших по размеру разработках ученик может увидеть сходство с тематическим строем заключительной (например, в девятнадцатой сонате Бетховена) или главной партии (например, в седьмой сонате Гайдна).

Однако даже и в таких разработках он обнаружит новые для него образные явления, связанные с развитием короткого построения экспозиции посредством ладотональных и фактурных преобразований. Например, в девятнадцатой сонате Бетховена (такты 13— 21 разработки) внутреннее эмоциональное напряжение достигает своей вершины в октавном эпизоде, подготовленном ладотональной перекраской (*ми-бемоль* мажор, *до* минор, *соль* минор) мелодического рисунка заключительного построения экспозиции. В седьмой сонате Гайдна (такты 1—5 1/2 разработки) учащийся, ярко отмечая пульсирующие, радостно звучащие фигуры, напоминающие начало главной партии, находит естественное сходство с последней. Из последующего материала разработки наиболее сложным для ученика представляется новый по музыке эпизод (такты 6—10). В нем (в партии правой руки) во избежание обычной неточности прочтения текста — превращения двухголосия в одноголосную линию — учащемуся необходимо хорошо прослушивать остроту секундовых задержаний на первых и третьих долях тактов с их последующими разрешениями в терции; в мелодическом же пассаже левой руки — добиваться не только метрической точности звучания, но и ясного слухового различения ладотональных смен, проходящих по полутактам.

Более сложной является интерпретация разработки первой сонаты Бетховена. В ней интенсивное развитие получает тема побочной партии, но в ее исполнительском истолковании появляются и новые черты. Проведение мелодии вступительного двутакта побочной в виде секвенционно-ниспадающих фигур в партии левой руки (такты 20—25 от начала разработки) требует ее насыщенного звукового произнесения и, что особенно важно, умения ученика ярко отмечать восходящие секундовые интонации верхнего голоса в партии правой руки (такты 21 и 23).

Часто неубедительно в музыкально-смысловом отношении исполняется шеститактный эпизод (начиная со второй половины такта 25), в котором ученик должен услышать три схожих по характеру двухтактных построения. Обозначенные авторские sf на половинных нотах в нижнем и верхнем голосах нередко звучат при формальном акцентировании звуков, нарушающем естественную выразительность и логику синтаксического членения музыки. Необходимо в мелодии каждого двутакта

верхнего голоса, невзирая на ее расчлененность половинными паузами, внутренне почувствовать тяготение неакцентируемых. половинных нот — *соль, фа, ми-бекар* к «вспышкам» на sf звуков *ля-бемоль, соль, фа.* Вступительные же затактовые звуки партии левой руки исполняются полнозвучным sf при глубоком погружении в них веса всей руки (движением на клавишу) с последующей динамической разрядкой к концам построений. Важно также сосредоточить внимание ученика на исполнении последнего шеститакта разработки, вводящего в репризу. В нем постепенно нарастающая акцентировка сильных долей сопровождающего фона неизбежно скажется на соблюдении ритмической точности и динамической устремленности исполнения коротких мелодических фигур в партии правой руки.

Большой объем исполнительских задач должен быть решен учеником при разучивании разработки шестой сонаты Бетховена.

Образ заключительного двутакта экспозиции находит свое интенсивное и многогранное развитие на протяжении всей разработки. Уже в ее начальном двутакте учащийся должен почувствовать резкую смену эмоционального строя. Вместо чеканного следования на ff восьмых с их подытоживающим утверждением в четвертой октаве появляется (уже в параллельном миноре) тот же мелодический рисунок, но с метрически измененным его окончанием — заменой четвертной ноты восьмушкой на p.

Эта часто не замечаемая учащимся замена длительности, по сути, вносит существенный музыкально-психологический оттенок в звучание. Появляется ощущение незавершенности высказывания. И действительно, многократно повторяясь в разном ладотональном, регистровом, фактурном освещении, упомянутый мотив звучит то отдаленно-тихо, то все ярче обрисовываясь, то выступая в резком динамическом контрасте к предшествующему построению. И перед концом разработки (такты 44—47) хроматически ниспадающее удлинение основного мотива в низких басах (ноты *до, си-бекар, си-бемоль, ля-бекар)* звучит на ff взволнованно.

Постоянным спутником основного мотива являются фигурации шестнадцатыми нотами, выступающие на протяжении всей разработки. Здесь ученику со всей тщательностью необходимо вслушаться в метрическую точность вступлений триолей после предшествующих им шестнадцатых пауз.

Значительный художественный интерес представляет собой эпизодическая тема разработки (такты 11—28). В ней учащийся должен почувствовать три неравных по протяженности мелодических волны: шеститакт + восьмитакт + четырехтакт. В

исполнении всего эпизода необходимо ярко выявить характерные для Бетховена линии постепенных взлетов и резких смещений динамики (cresc.— fp или cresc.— p).

Репризные части сонатных аллегро рассматриваемого репертуара в основном воспроизводят материал экспозиции при тональ-но измененных побочной и заключительной партиях. Наличие основной тональности в этих партиях закрепляет в слуховом ощущении ученика цельность охвата формы. Однако в исполнении некоторых побочных партий репризы учащийся соприкасается и с новыми художественными задачами. Например, в девятнадцатой сонате Бетховена последний восьмитакт перед кодой является динамизированным материалом побочной. В мелодии резко противопоставляются два образных состояния — яркое кульминационное напряжение к остро на sf акцентируемым звукам объемного интонационного «шага» (*си-бемоль*[2], *до-диез*[1]) и его эмоциональный спад на p к окончанию построения.

Динамизация репризы может происходить и вне связи с изменением ее фактуры. Это очень рельефно демонстрируется на эпизоде из побочной партии репризы первой сонаты Бетховена (такты 21— 24 от конца сонатного аллегро). Исполнительская инициатива ученика должна быть здесь направлена на выявление измененных уровней динамических контрастов по сравнению с аналогичным эпизодом экспозиции (такты 33—36). Наивысшее эмоциональное напряжение репризы выражено резко звучащим противопоставлением трехтакта на ff с однотактом на pp. В экспозиции же в менее контрастном изложении выступает более равномерное чередование двутакта на f с двутактом на p.

В большинстве сонатных аллегро репертуара старших классов кода часто отсутствует. Порой ее заменяет небольшое дополнение (как, например, в первой сонате Бетховена).

Рассмотренные выше явления контрастности и единства тематического материала и их исполнительского воплощения при разучивании сонатной формы неразрывно связаны с развитием у ученика чувства целостности, сквозной линии в интерпретации произведения. Решающее значение имеет здесь ощущение ритмически пульсирующей единицы в различных по характеру и фактуре разделах формы.

В сонатных аллегро венских классиков основная пульсация как бы в обнаженном виде нередко прослушивается уже с самого начала произведения. Например, в пятнадцатой сонате Бетховена пульс четвертной ноты *ре,* устойчиво выступающий с первого же такта в басовом фоне, настраивает исполнителя на постоянное ощущение такого биения в различных метрических группировках произведения. Аналогичное слышание пульсирующей восьмой

длительности, ясно обнаруживаемое в начальных тактах бетховенских сонат — № 4 (в партии левой руки), № 21 (в партиях обеих рук), является надежной ритмической опорой в сохранении целостности исполнения больших эпизодов формы. На примере первой части сонаты № 7 Гайдна можно убедиться в том, что четкая пульсация восьмых в начале главной партии, проникая в различные группировки пассажей шестнадцатыми, является основной организующей силой, дисциплинирующей темпо-ритмическую устойчивость и техническую точность звучаний.

В процессе постижения учеником сонатной формы ощущение мелкой ритмической пульсации все больше совмещается со слышанием более протяженных ритмических группировок, то есть с «дирижерским» управлением ритмом. Например, в первой сонате Бетховена авторское 2/2 напоминает о том, что учащийся должен постепенно переключать метрически точное исполнение четвертных длительностей на слышание выразительной полутактовой пульсации. Такое же управление большими ритмическими группировками можно применить ко многим сонатным аллегро. В сонатине № 6 Дюссека структура побочной партии (такты 19—22) с ее равномерными полутактовыми сменами гармоний сама наталкивает на естественное руководство ритмом по двум счетным единицам в такте.

В главной партии сонатины № 3 («Юношеской») Ракова каждая пара тактов для слуха ученика воспринимается как один объединенный такт. В соответствии с этим первый, более тяжелый, такт отмечается счетной единицей «раз», второй же, более легкий,— «два». Приведенные примеры внутреннего преобразования ритмической пульсации являются веским противодействием формально метрономической точности игры, а также отличным выразительным фундаментом в выработке темповой устойчивости исполнения.

Одной из важнейших сторон достижения целостного исполнения хорошо выученного сонатного аллегро является своевременная и зачастую мгновенная внутренняя слуховая настройка ученика на характерный для данного произведения темп. В практике даже ответственного выступления ученика порой заметны проявления нестойкого ощущения им стержневого темпа, нарушающего с первых же тактов содержательную сторону исполнения и привычное владение техническими средствами. Чаще всего это можно услышать в кантиленной фактуре начал главных партий.

Примерами здесь могут служить начала главных партий сонаты № 15 Моцарта и сонаты № 9 Бетховена. В них

протяженные звучания половинных или четвертных нот мелодий и восьмых — сопровождения порой ложно воспринимаются учеником как некое ритмически статичное состояние, непроизвольно вызывающее настройку на большую подвижность исполнения. Такую поспешность можно объяснить недостаточным внутренним слышанием основного темпа, которое должно предшествовать началу исполнения. В такой слуховой настройке ориентация ученика должна быть направлена не на начальное «опасное» построение, а на тот отрезок произведения, в котором большая текучесть движения музыкальной мысли позволит яснее уловить ритмически пульсирующую единицу.

В первой части пятнадцатой сонаты *до* мажор Моцарта таким отрывком можно считать четырехтакт из побочной партии (такты 18—21) или же третий и четвертый такты разработки. В девятой сонате Бетховена — фактуру нескольких фраз, начиная с пятого такта разработки. Мысленно пропев данный отрывок (а порой даже проиграв его на инструменте) и тотчас же сопоставив с началом сонаты, ученик почувствует основной ритмический стержень (четвертную длительность), который немедленно воздействует на установление основного темпа исполнения главной партии.

При исполнении сонатного аллегро любой сложности у ученика нередко проявляется шаткость темпа, особенно в таких эпизодах, где происходит смена фактуры, ритмического рисунка или наличествуют резкие сопоставления в динамической и артикуляционной нюансировке. Простейшим примером такого нарушения темповой устойчивости исполнения является переход от конца разработки к первому такту репризы в первой части сонаты № 15 Моцарта. Это психологически может быть объяснено тем, что выработанная инерция исполнения потоков шестнадцатых нот особенно на протяжении последних семи тактов разработки непроизвольно воздействует на аналогичную подвижность восьмых нот аккомпанемента в начале репризы. Следовательно, в упомянутом семитакте разработки необходимо слуховую настройку ученика направить на ощущение полутактовой пульсации, то есть на две счетные единицы в такте, и далее точно такую же пульсацию перенести на исполнение фактуры восьмых нот в партии левой руки в репризе.

Достаточно подробное исполнительско-педагогическое раскрытие принципов и методов работы с учеником над сонатным аллегро явилось, как мы уже указывали, основной задачей данного раздела. В связи с этим вопросы работы над медленными и финальными подвижными частями циклической сонатной формы нами освещаются лишь в самых общих чертах.

Начальное приобщение ученика к изучению кантиленных частей сонат и сонатин естественнее протекает в условиях такой фактуры, где интонационно выразительная мелодия соединяется с относительно несложным гармоническим, чаще фигурационным, фоном. В такой двухэлементной фактуре постепенно формируются художественно-звуковые умения, необходимые для будущего исполнения более сложной кантиленной ткани. Примерами приведенного изложения могут служить медленные части сонаты № 5 Гайдна (см. редакцию Мартинсена), сонаты № 15 Моцарта, сонаты № 25 Бетховена и его же сонатины *до* мажор.

Что же следует выдвинуть как первоочередное в работе с учеником над несложными кантиленными частями сонат? Одним из необходимых условий исполнения является умение вести в едином слитном движении мелодическую линию в разных по протяженности построениях. Владение таким широким мелодическим дыханием позволяет ученику во время ритмических остановок или пауз, при расчленении мелодии разными штрихами, при дроблении на короткие мотивные фигуры сохранять целостную линию ее интонационного развития. Однако выразительное исполнение мелодии нельзя рассматривать в отрыве от ее фактурного окружения. Речь идет о характере и структуре аккордового или фигурационного фона, эпизодически вкрапляющихся голосах, регистровой связи мелодии к сопровождения и т. п.

Рассмотрим отдельные стороны трактовки кантиленных частей сонат на примере Adagio из упомянутой сонаты № 5 *до* мажор Гайдна. В нем мелодия неизменно проходит в верхнем голосе, соприкасаясь с различной фактурой сопровождения. Вначале (такты 1— 2) она произносится декламационно ясно на фоне коротко звучащих аккордов. Большая динамическая наполненность мелодии выступает там, где появились более протяженные звучания сопровождения и коротко обозначился дополнительный голос (такты 4—5). И, наконец (такты 9—16), мелодия в длительном соприкосновении с фигурационным фоном шестнадцатых нот спокойно интонируется под воздействием полутактовых смен гармоний. Важной задачей исполнения подобной фактуры является дифференцированный подбор динамических и артикуляционных красок в разных пластах ткани. Чрезвычайно тонко применяется кратковременная педализация, которой окрашиваются наиболее яркие ритмо-интонации мелодии и басовые опоры фигурационного фона.

В следующем разделе данной главы, содержанием которого является раскрытие методов работы над кантиленной

литературой, будут дополнительно освещены те процессы, которые могут относиться и к исполнению медленных частей сонатного цикла.

При изучении финальных частей циклической сонатной формы в значительной мере используются приемы проработки сонатных аллегро. Чаще всего последние части сонат венских классиков написаны в форме рондо. В нем главная тема (рефрен) чередуется с различного характера эпизодами. Тематизм рондо венских классиков носит преимущественно оживленный, песенно-танцевальный характер. Различный жанровый колорит темы и эпизодов позволяет учащемуся непосредственно воспринять форму в целом и ее отдельные элементы.

На примере несложных рондо из пятнадцатой сонаты Моцарта, девятнадцатой — Бетховена видно, насколько присущая им контрастность тематического материала не препятствует единству и целостности исполнения, опирающихся на общность ритмической пульсации различных по характеру разделов формы. Преобладающая гомофонно-гармоническая прозрачность музыкальной ткани с ясно различимыми функциями мелодии и сопровождения создает естественные условия для их быстрого постижения учащимся.

Вариации

В работе над вариационной формой исполнительское внимание ученика направляется на постижение художественно-образной, пианистической и структурной сторон всего произведения, отдельных вариаций или их циклов. В вариациях ученик должен выявить элементы изменчивости музыкальной ткани в сочетании с их повторностью. В строгих вариациях, в основном, сохраняются структурные свойства темы: ее протяженность, темп, тональность. На свободные вариации не распространяются эти ограничения. В них нет тождественности в приемах варьирования.

Вариациям отечественной (классической и советской) музыки, в основном, присуща форма свободного изложения, порой сочетаемая и со строгостью письма. Некоторые вариации в образном отношении бывают настолько удалены от темы, что часто представляют собой как бы отдельные небольшие пьесы, отличающиеся своей жанровой характерностью (мазурка, скерцо, токката и т. п.). Менее сложным и наиболее доступным для восприятия является такой тип вариаций, в которых знакомая ученику народная мелодия темы варьируется то с предельной близостью к ее интонационному строю, то приобретая новый образный оттенок. Если к тому же для каждой вариации композитором найдены характерные приемы пианистического изложения, то при их усвоении ученик приобретает необходимые для его исполнительского развития полезные навыки.

Из произведений русской классической музыки особой популярностью пользуются вариации Глинки на тему русской народной песни «Среди долины ровныя». Работа над этими вариациями исключительно благотворно влияет на развитие творческого музыкального мышления ученика. В кантиленных вариациях необходимо добиваться певучести, мелодико-ритмической пластичности, импровизационности исполнения. В вариациях подвижного склада даже в виртуозных пассажах должны ощущаться мелодическое дыхание и интонационная выразительность звучания.

Среди вариаций средней сложности, созданных советскими композиторами, прочно вошли в практику обучения школьников два родственных по своим художественным и пианистическим установкам цикла Берковича — вариации на темы русских народных песен *ля* минор и *соль* минор. В обоих произведениях автор, опираясь на широкоизвестные народные песни «Во поле береза стояла» и «Я на камушке сижу», искусно использует

свободные формы вариационного изложения, порой придерживаясь и принципов строгого письма. Каждой вариации присущи свой образный колорит, свое типичное и исключительно удобное пианистическое изложение. Здесь наличествуют близкие к теме интонационные обороты, их обогащение ритмической подвижностью и кантиленной полифоничностью, скерцозные и плавные хороводные сцены, смелая виртуозность. Быстрота улавливания музыкально-смысловой стороны каждой вариации и овладения присущим ей однотипным пианистическим изложением позволяет ученику без больших усилий добиваться желаемых результатов в работе над циклом.

Совсем в ином художественном плане написаны «Легкие вариации» *ля* минор, соч. 40 Кабалевского. Свободная, импровизационная форма изложения музыкального материала порой не дает возможности учащемуся непосредственно уловить черты сходства вариаций с темой. Лишь тщательное вслушивание в сочетании с музыкально-смысловым анализом может помочь ему в решении вопросов трактовки. Уже в теме ученик должен почувствовать чередование трех различных по образности элементов. В первом из них (такты 1—4) — широкая кантиленность в строе советской лирической песенности, во втором — сочетание задорно-игривых однотактных построений (такты 5—6) с ритмически плавными интонациями «суммированного» четырехтакта (такты 7—10), в третьем (такты 11 —14) — маршевое аккордовое начало.

Пользуясь широким диапазоном выразительных средств, композитор прибегает к жанровым, интонационно-ритмическим, ладо-гармоническим формам варьирования. Вводя новые, часто неожиданные для ученика образно-звуковые эпизоды, композитор интенсивно развивает в них отдельные обороты каждого из трех элементов темы.

Так, в первой вариации легко узнать несколько расширенную и гармонически и регистрово обновленную тему.

Во второй, раздвинутой по объему вариации ученику необходимо подчеркнуть в исполнении чередование контрастных по характеру и фактуре эпизодов. В начале (такты 1—5) четким пальцевым non legato на f исполняются гармонические фигурации, имитирующие звучание пионерского горна. Далее (такты 6—10) в непрерывном унисонном движении двух голосов следует отчетливо выявить ритмическую пульсацию полутактовых групп, в которых ученик услышит отдельные попевки из двух начальных элементов темы. В короткой связке (такты 11 —12) интенсивными толчками обеих рук на сильных и относительно сильных долях тактов ярко акцентируются звучания

больших секунд. В непрерывном потоке восьмых нот следующего развитого построения (такты 13—20) должны быть выявлены его расчлененность на два равных четырехтакта и их интонационно-ритмическая связь с заключительным двутактом второго элемента темы. Завершает вариацию маршевый элемент темы, усиленный остинатным фоном тонических гармонических фигур.

В третьей, лирической вариации, исполняемой на объемной педали, слышатся начальные распевные интонации темы в их новом гармоническом освещении.

Четвертая вариация оригинальна по своему художественноструктурному оформлению и исполнительским решениям. Обрамляющие ее вступительное и заключительное построения отличаются маршевым колоритом. Основная же, серединная часть является отражением переинтонированного первого элемента темы.

Пятая, заключительная вариация — как бы самостоятельная виртуозная пьеса. В ней учащийся вовлекается в новую художественную и пианистическую сферу. Широко и распевно в унисон через две октавы звучат, как своеобразное лиро-эпическое высказывание, вступление и кода вариации.

Объемный виртуозный эпизод вариации (такты 5—15 и 26—34) пианистически исключительно удобно изложен. Легким пальцевым leggiero с едва заметной ритмической опорой на первых звуках триолей исполняются все позиционные фигуры пассажей. Симметрично противоположно направленные полутактовые арпеджированные группы должны быть сыграны на едином взмаховом движении руки при легком касании пальцами клавиатуры. Совершенно иным колоритом отличается средний эпизод вариации (такты 16—25). В нем ученику необходимо добиться большого изящества звучаний коротких мелодических фигур, в которых ощущается родственность с балетной живостью ритмики. Во всем «маршевом» эпизоде, предшествующем коде, на остинатном фоне тонических гармонических фигур (в одноименном мажоре) радостно, на остром стаккатном щипковом звучании исполняется аккордовая мелодия. Торжественно, на ff звучит заключительный трехтакт коды.

Примером строгих вариаций являются «Девять вариаций» *ля* мажор Бетховена. Музыкальная мысль, лежащая в основе варьирования, представляет собой тему гомофонно-гармонического склада, состоящую из легко улавливаемых слухом двух восьмитактных периодов, из которых второй (почти без изменений) воспроизводится дважды. Основной прием варьирования — фигурационная обработка темы.

Несмотря на то, что в большинстве вариаций сохраняются

общие с темой темп, регистр, тональность, гармонический план, размер и форма, ученик при разучивании должен услышать то новое, индивидуально-характерное, что обнаруживается в мелодико-ритмической, ладовой, артикуляционной и динамической сферах, вариаций.

Во всех вариациях (кроме четвертой) в отличие от темы ученику необходимо ощутить преобладающую в них ямбическую структуру фраз, то есть их затактовые начала. Это происходит почти непринужденно в третьей, пятой, седьмой, восьмой и девятой вариациях, в музыкальной ткани которых расчлененность построений четко обозначена. В ритмически же непрерывном движении мелодии первой, второй и шестой вариаций слуховое внимание ученика направляется на обнаружение скрытого мелодического дыхания по двухтактным построениям.

Совершенно особый звуковой колорит выступает в четвертой, минорной вариации. Применяя пластичные объединяющие движения правой руки в каждом одно- или двухтактном построении, ученик легче добивается певучего legato в октавных звучаниях мелодии. Коротко берущейся, слегка запаздывающей вслед за сильными долями педалью усиливается выразительное интонирование мелодии.

Более сложные исполнительские задачи возникают перед учеником в работе над заключительной вариацией. В ее первом восьмитактном периоде сразу же узнается тема в новом жанровом освещении (менуэт). В последующей варьированной повторности этого же периода ученику необходимо как можно внимательнее вслушаться в родственные теме мелодические и гармонические обороты, выявив их в фактуре непрерывного движения шестнадцатыми нотами.

Второй период, как и в теме, излагается дважды (такты 17—32). Здесь родственность теме обнаруживается вначале отчетливо, а далее — в отдаленных от нее интонационных и ритмических оборотах. Внезапно перед кодой появляется исполненный грусти короткий лирический минорный эпизод (такты 33—38).

В коде на фоне оживленного движения шестнадцатыми нотами светло и празднично, в звонком высоком регистре звучит трансформированная тема. И лишь заключительный четырехтакт вариации — возвращение к состоянию покоя на угасающей динамике.

В заключение настоящего раздела необходимо отметить, что в музыкально-исполнительском развитии учащегося преобладающее значение приобретает изучение сонатного цикла, особенно сонатного аллегро. При дальнейшем профессиональном обучении в музыкальном училище или музыкальной десятилетке

шире познаются художественные богатства сонатной формы. При этом изучение медленных частей сонат и концертов значительно обогащает творческое мышление и исполнительскую палитру.

Произведения малой формы

В обширном фортепианном творчестве композиторов разных эпох наряду с крупными полотнами (сонаты, концерты, вариации) значительное место принадлежит произведениям малых форм. Нередко такие произведения объединяются в циклы, несущие в себе признаки определенной жанровой направленности,— Чайковский, «Времена года», Григ, «Лирические пьесы», Мендельсон, «Песни без слов», Э. Капп, «Картинки Таллина».

Фортепианные миниатюры из репертуара для старших классов школы целесообразно рассматривать по двум типам литературы — пьесам кантиленного и подвижного характера.

Пьесы кантиленного характера

Художественная сфера кантиленных произведений из репертуара для старших классов по сравнению с произведениями из репертуара для младших классов значительно обогащена в жанровом отношении и в области музыкального языка. По-прежнему лирические пьесы занимают преобладающее место в исполнительском обучении. Работа над лирическими миниатюрами благотворно сказывается на развитии музыкальности, художественио-исполнительской инициативы ученика, особенно такого, который не обладает ярко выраженной эмоциональной восприимчивостью.

Благодаря открыто проявляющимся в музыкальном языке различным элементам образности, пьесы доступны для большого круга учащихся, быстрее разучиваются и запоминаются. Широкая палитра мелодико-интонационных, ритмических, полифонических, ладо-гармонических, фактурных средств, раскрывающая жанровые по

дробности пьес, вызывает необходимость выявления учащимся их взаимодействующего влияния на исполнительское постижение авторского текста. В более развитых по объему и образному содержанию произведениях лирические элементы нередко сочетаются с драматическими, эпическими.

Чаще всего для каждой из пьес типично единство музыкальных средств на протяжении всего произведения или больших его частей. Такая устойчивость эмоционального строя обычно сочетается с соответствующей ей однотипностью пианистической фактуры. Органичная взаимосвязь художественных и технических средств интенсивно влияет на овладение многообразными звуковыми красками и на развитие навыков кантиленной игры в целом.

Выразительность интонирования мелодии обусловлена влиянием ее окружения, особенно ладо-гармонической сферы. Более всего это заметно в работе над произведениями современных композиторов. При сохранении линии развития мелодической волны большой протяженности учащемуся необходимо тонко прислушиваться к тем моментам, где происходит частая ладо-гармоническая перестройка интонационных оборотов, влекущая за собой появление новых динамических, агогических и педальных красок.

В воспроизведении кантиленной мелодии на фортепиано важно, внутренне услышав ее выразительные особенности, избрать соответствующее ей тактильное ощущение

прикосновения к клавиатуре. Следует иметь в виду, что тембральные различия звучаний мелодии связаны с комплексным владением пальцевыми прикосновениями к клавиатуре и окружающими их движениями вышележащих сочленений всей руки. Не случайны напоминания крупнейших пианистов о слиянии пианистических движений с рисунком и линией развития мелодии. Бытующие в исполнительско-педагогическом лексиконе термины «дыхание в движении», «дышащие руки» указывают на естественную связь пианистической моторики с вокальным произнесением мелодии. В каждом из старших классов круг исполнительских средств, используемых при разучивании кантиленной фактуры, становится все объемнее и многообразнее. Динамическая, агогическая, артикуляционная нюансировка еще теснее сливается с тонкими педальными звучаниями,

В кантиленной ткани учащийся все шире применяет различные виды художественной педализации. Важно своевременно научить его слышать связь педализации не только с интонированием мелодии и сменами гармоний, но и с темпо-динамической стороной исполнения.

Лишь в полностью подготовленной пьесе можно избрать достаточно убедительную естественную взаимосвязь педализации с темпо-динамической нюансировкой. Вот почему совершенно беспочвенными являются попытки ученика исполнять до конца еще не освоенный авторский текст, применяя предписанную (даже авторитетным редактором) педализацию. В этих случаях педаль не может выполнить свою художественную функцию. Известно, что такое черновое проигрывание чаще всего осуществляется учеником в замедленном темпе и при намеренно повышенной звучности, а в этом случае погрешности в педали сразу же становятся очевидными.

На примере исполнения начальных тактов «Музыкальной картины» А. Хачатуряна видно, что при данной фактуре даже небольшая динамическая наполненность фона незамедлительно приведет к грязным и жестким звучаниям секундовых интонаций на педали. Особенно тонко с педализацией связана темпо-динамическая выразительность. Например, в «Прелюдии» *ля* мажор Кабалевского метрически точное исполнение на mp ниспадающих восьмых мелодии (такт 3) при полутактовой смене педали приведет к безжизненному или даже грязному звучанию. Творческое же прочтение этого отрывка в манере певучего rubato сразу же изменит характер и обеспечит чистоту звучания. Для этого достаточно лишь слегка сжать темп и окрасить небольшим crescendo ниспадающие интонации восьмых нот. Аналогичный

характер интерпретации на педали секундовых мелодических интонаций нижнего голоса можно наблюдать в «Эскизе» Глиэра (такты 3, 5, 7, 9).

Накопление навыков исполнения кантиленных миниатюр происходит по мере усложнения ткани подбираемых произведений. Решающую роль здесь играет гомофонно-гармоническое изложение. На примерах произведений разной сложности раскроем характерные особенности восприятия учеником их образного содержания и выразительных элементов музыкального языка. Одновременно определим возникающие при этом задачи и укажем на трудности и пути их преодоления при разучивании упомянутых произведений.

Выделим для начального рассмотрения пьесы, в которых преобладает романсовая и песенная мелодика. Среди многочисленных кантиленных пьес Глиэра явное предпочтение отдается инструментальному воплощению романсовой лирики, наиболее характерными образцами которого являются его «Романс», «Ариетта», «Листок из альбома». Все три пьесы сходны по своему образному содержанию, фактуре, по приемам, применяемым при их разучивании.

Обратимся к «Романсу». С первых же тактов пьесы ученик ярко ощущает жанровый колорит мелодии и ее гармонического окружения. Здесь исполнение мелодии должно быть отмечено чередованием спокойно интонируемого восходящего движения, направленного к наполненно звучащим задержаниям на половинных нотах *фа-диез, соль, ля* (такты 2, 4, 6), и последующего ниспадающего разрешения этих задержаний. В такой типично романсовой волнообразности мелодии не следует излишне обнажать ее расчлененность двутактовыми лигами. Целостность мелодического движения должна охватывать четырехтактные построения.

В следующем предложении (такты 9—16) необходимо обратить внимание ученика на изменение интонационного состава мелодии в двухголосной фактуре партии левой руки. Сопровождающий же фон представляет собой как бы мелодизированные фигурации, требующие выпуклого интонационного произнесения.

В середине пьесы передано эмоциональное состояние все нарастающей внутренней тревоги. Обилие задержаний на сильных долях, восходящие секвенционные повторы коротких фраз, частые изменения ладотональной сферы выдвигают перед учащимся новые задачи. При сохранении волнообразной динамики внутри коротких фраз необходимо добиться общего разворота динамической напряженности к предрепризным

тактам.

Навыки выразительной педализации как нельзя более естественно вырабатываются на данной пьесе. Педализация в «Романсе» используется с разными художественно-звуковыми целями. Она направлена как на сохранение целостности звучания гармоний в фигурациях сопровождения, так и на выпуклое произнесение мелодии. В этой и подобных ей пьесах кантиленного склада важно также сосредоточить слуховое внимание ученика на «проветривании» в процессе педализации звуковой атмосферы путем эпизодического применения певучей пальцевой, но беспедальной игры. Возможность варьированного использования педали в каждой кантиленной пьесе зависит от фактурной среды, интонационно-ритмической и регистровой взаимосвязи разных слоев ткани, динамической нюансировки.

Так, уже в начальном восьмитакте «Романса» обозначенная редактором (автором настоящего пособия) различная степень запаздывающего вступления педали продиктована упомянутыми требованиями. Например, для интонационной чистоты звучания мелодии (такты 1, 3, 5) предложено заменить прямое нажатие педали на первых звуках фигур сопровождения ее запаздывающим взятием вслед за пунктирной нотой мелодии. Сохранение же звучания опорного басового звука достигается путем его намеренного задержания на протяжении одной четверти (см. редакторское обозначение педали). Во втором же предложении появление мелодии в низком регистре в сочетании с парящей над ней фигурацией восьмыми нотами вызывает необходимость почти непрерывных смен педали, позволяющих сочным и густым звуком провести мелодическую линию. В педализации серединной части пьесы необходимо почти всегда исходить из смен гармоний в ее фактуре.

В художественно-звуковом постижении «Ариетты» и «Листка из альбома» учащемуся предстоит работать над приемами, близкими к рассмотренным в «Романсе». В «Ариетте» необходимо еще более внимательно вслушиваться в линию развертывания мелодической волны. В «Листке из альбома» обрамляющие его крайние части во многом напоминают «Романс». Новыми образно-выразительными средствами раскрывается эмоциональное содержание развернутой середины пьесы. Состояние романтической взволнованности передается в ней оживленным темпом, нарастающей динамикой в тонально обновляющихся секвенционно восходящих аккордовых построениях, обилием педальных звучаний.

Новые и более сложные художественно-звуковые задачи стоят перед учеником в работе над «Романсом» Шостаковича. Фактура

пьесы исключительно проста. Устойчивое закрепление мелодии за партией правой руки, преобладающих двузвучий гармонического сопровождения — за партией левой позволяет ученику быстро прочитывать текст, сосредоточивая эмоционально-слуховое восприятие на характерной для авторского почерка линии ладо-гармонического развития музыкальной мысли. Характерно, что в начале пьесы и ее заключительной части (такты 54—66) преобладает спокойно и просветленно звучащий *фа* мажор. Ученик здесь непринужденно и выразительно интонирует мелодию узкого вокального диапазона, легко прослушивая смены педали в гармонически устойчивом фоне.

Уже в экспозиционной части появляются моменты обострения ладо-гармонической сферы. Здесь в пятитактной фразе (такты 16 — 20) ученик должен услышать, насколько развитие мелодии осуществляется под воздействием выпукло звучащих смен гармоний в терцовых звеньях фона, усиленных (такты 19—20) восходящими хроматизмами. С приходом к светло звучащему *ре* мажору (такты 21—24) и затем — к сменяющему его грустному *ре* минору снова наступает фаза успокоенности, созерцательной лирики. Нежно и ласково (вслед за *ре* минором) высвечивается появление двух коротких *до*-мажорных фраз (такты 28—31). И далее все больше утверждается стремление к *фа* мажору реприз.

В большом эпизоде репризы, предшествующем появлению коды (такты 43—53), разворачиваются значительные «события» в интонационной и ладотональной сферах мелодии и фона. В своем развитии мелодия приходит к вершинной кульминации на драматично звучащем *ля* третьей октавы. И внезапно как контраст к предшествующему изложению звучит короткая, в духе хорального четырехголосия, связка (такты 51—53), вводящая в коду. В коде (такты 54—66) устойчиво закрепляется настроение успокоенности, завершающееся длительным пребыванием в мягко звучащем на pp *фа* мажоре.

Лысенко, «Грустный напев». Пьеса написана в жанре старинного лирико-драматического романса. Структура ее четко обрисована. В трехчастной форме каждая из крайних частей и середина состоят из двух восьмитактов. Спокойному, созерцательному настроению экспозиции и репризы (в *ре* миноре) явно контрастирует середина пьесы (в *фа* мажоре) с ее более тревожными эмоциями.

Исполнение пластичной мелодии крайних частей пьесы опасно подчинять формальному прочтению авторских лиг и динамики. В первом восьмитакте ощущается естественная необходимость объединить в целостные мелодические построения

сперва две двухтактные фразы, затем — одну четырехтактную. В соответствии с таким синтаксическим «преобразованием» видоизменяется и динамическая нюансировка. Сдержанно, без динамических «излишеств» исполняются две начальные фразы. Следующее «суммированное» построение, начинаясь с глубокого «вдоха» перед секстовой интонацией *ля — фа* (такты 4—5), должно прозвучать распевно с постепенной динамической разрядкой к его окончанию. Мягкой певучести экспозиции как нельзя более соответствуют спокойные полутактовые смены педали.

В обоих восьмитактных построениях середины пьесы все изменяется в образном и структурном отношениях. Состояние непрерывно усиливающегося волнения ученик ощущает в укороченных по протяженности фразах, в синкопически вступающих аккордах сопровождения, в акцентировании звуков восходящего рисунка мелодии (особенно в октавном ее изложении). Частая смена педали (по четвертным нотам) еще больше подчеркивает состояние эмоциональной напряженности.

В репризе мелодия (в ее октавном интонировании) звучит еще более печально. Завершается пьеса небольшой кодой (Lento). В ней на pp в низком басовом регистре как отклик на прошедшие «события» выступают отдельные интонации начала пьесы.

Аренский, «Романс». Детская непосредственность лирических переживаний, присущая восприятию ранее рассмотренных кантиленных пьес, переходит здесь в новое образное русло — мир «взрослой» лирико-драматической романсовости. Эмоциональная полнота здесь более всего проявляется в вокальности самой мелодии, в которой плавные, извилистые линии чередуются с широкими интонационными «шагами». Авторские акценты в мелодии должны восприниматься учеником не как динамическое подчеркивание отдельных звуков, а как их яркое интонирование.

Одной из первостепенных задач в исполнении экспозиции является слышание учеником целостной линии развития мелодического движения, невзирая на его расчлененность лигами и эпизодическими переносами правой руки в нижний регистр. В сопровождающем же фоне необходимо ощущать ритмическую мерность его колыхания по полутактовым сменам гармоний. В таких гармонических переходах нередко наличествует поначалу не замечаемое учеником скрытое голосоведение. Особенно следует прислушаться к хроматическим ниспадающим интонациям, мелькающим то в нижних (такты 1, 3, 5), то в верхних звуках аккордового сопровождения (такты 4—5, 11 —12).

В педализации — два основных приема. При отсутствии низких басов каждая полутактовая смена педали поддерживается

небольшим tenuto на аккорде. При появлении же басовых опор следует, применяя запаздывающую педаль, соразмерять динамические уровни звучания баса с гармоническим окружением и мелодией. Например, в четырежды повторяющемся басовом *до* (такты 6—8) более полно звучит самое низкое из них, благодаря чему одновременно окрашивается и вершинный звук мелодии — задержание на ноте *фа.*

Нельзя пройти мимо внешне завуалированной полифонической «беседы» двух крайних голосов — мелодии и баса (такты 18—21). В ней ученику не следует упускать из виду линию мелодии, скрыто проходящую в полутактовых сменах басовых звуков.

В образно-исполнительском отношении вся середина пьесы (poco a poco agitato) может быть рассмотрена по двум разделам — двум восьмитактам. Первый из них сразу же вводит ученика в новую художественную и пианистическую сферу (такты 22—29). В непрерывном потоке устремленного движения восьмыми нотами в партиях обеих рук в равной мере необходимо выявить не только двузвучные ямбические ритмо-интонационные ячейки, но и сливающиеся с ними структурно аналогичные секундовые переходы в басовой линии.

Самым ярким драматическим эпизодом всей пьесы является второй восьмитакт ее серединной части. Все элементы музыкальной ткани выступают здесь в тесном единстве. Дуэт крайних голосов обеих начальных фраз должен быть исполнен эмоционально наполнение (такты 30—33). Сама структура верхнего голоса, берущего свое начало с яркого возгласа (акцента) на вершине-источнике (такты 30—32), в сочетании с как бы имитирующим нижним голосом вносит элемент тревоги в ритмо-интонационную среду. И, наконец, перед репризой на протяжении последнего четырехтакта с предельным драматическим напряжением развертывается (от mf к ff) линия протяжных звуков мелодии (*ми, фа-диез, соль, ля*), сопровождающаяся низкими басами *(до, си-бекар, соль, до)*. В репризе сохраняются преимущественно уже знакомые образы и исполнительские решения.

Подробное рассмотрение различных аспектов освоения романсового репертуара наталкивает на их творческое использование в освоении других жанров кантиленной музыки. В последующем разборе мы, лишь изредка прибегая к целостному исполнительско-педагогическому анализу, направим рассмотрение вопросов о работе над теми или иными произведениями по руслу более узких, но практически важных методических рекомендаций.

В «Украинской песне» Берковича, мелодия которой строится на основе украинской народной песни «Думи моï, думи», интонационная роль пальцевого legato и педализации выступает в ином ракурсе. Рассмотрим начальный шестнадцатитактный эпизод. В нем повторяющиеся звуки мелодии (такты 1, 5, б, 9) исполняются приемом гибкого рессорного погружения руки в клавиатуру при плавной, как бы скользящей, репетиционной смене пальцев. Во всем эпизоде во избежание загрязнения мелодии педаль берется при едва ощутимом ее запаздывающем нажатии вслед за второй долей такта.

Еще в более контрастных приемах выступает взаимосвязь беспедальных и педальных звучаний в «Сказании» Зиринга. При полифонических сплетениях двух голосов (такты 6, 7, 10) отсутствие педали компенсируется выразительным произнесением мелодии посредством глубокого пальцевого legato, исполняемой в духе импровизационного речитатива. Педализация среднего эпизода пьесы, будучи почти полностью подчинена гармоническому остову ткани, охватывает большие горизонтали и лишь изредка прерывается, давая возможность синтаксически ясно прозвучать окончаниям фраз. Во всей репризной части пользование педальной и беспедальной звучностями несколько видоизменено в связи с динамизацией фактуры полно звучащими «хоровыми» аккордами.

В крайних частях «Пьесы без названия» Шумана выразительное исполнение «сольных» отрывков мелодии не нуждается в применении педали. В средней же части пьесы (такты 9—12), в которой аккорды сопровождения функционально родственны мелодии, непрерывной сменой педали по четвертным длительностям достигается необходимая полнота и красочность звучаний.

Жанровый строй широкой эпико-повествовательной лирики подсказывает ученику характер интерпретации экспозиционной части «Прелюдии» *ля* минор Степового. На фоне полутактовых смен педали по басам широко, в манере импровизационного произнесения, распевно-грустно интонируется мелодия, неторопливо восходя к вершинному *ля* (такты 1—2). Далее (такты 3—4) при полифонизации ткани ученику необходимо услышать скорбно звучащие задержания на сильных долях тактов. Особенно важно выявить «тихую» кульминацию на звуке *ре* (такт 4) в ее характерном для украинской песенности гармоническом окружении (пониженная вторая и повышенная четвертая ступени минора).

В контрастной по настроению средней части пьесы ученику необходимо хорошо вслушаться в имитирующие между крайними

голосами мелодические построения, ощутив в них всю красоту ладово-переменных звучаний (*фа* мажор — *ре* минор). В сжатой репризе с короткой кодой восстанавливается образно-звуковой колорит экспозиции.

Постижение учеником художественно-звуковых средств исполнения по-своему осуществляется при работе над кантиленной тканью, в которой эмоциональная открытость мелодии сочетается с ритмически непрерывным движением гармонического фона, активно участвующего в раскрытии ее образного содержания.

Уже при первом обзорном проигрывании «Жалобы» Гречанинова ученик схватывает музыкально-смысловую суть ярко развивающегося мелодико-интонационного зерна пьесы. «Жалостливые» интонации восходящих секунд, задерживаясь на верхней ноте и продолжая звучать, выступают в новой гармонической окраске на сильных долях следующих тактов и завершаются ниспадающими разрешениями (такты 1—2, 9—10). Этой главенствующей интонационной фигуре пьесы эпизодически противопоставляются короткие двухнотные мелодические звенья в спокойно восходящих или ниспадающих более широких интервальных «шагах» (такты 5, 6, 7, 8 и др.). Такое сочетание контрастных элементов образности ученику надлежит услышать в различных ситуациях длительного развития музыкальной ткани произведения.

Разным по протяженности разделам произведения присущ свой характерный звуковой колорит. В первом восьмитакте — состояние спокойного лирического переживания. В следующем шеститакте основная образно-интонационная фигура предстает в другом изложении и, развиваясь, приходит к своей кульминации на дважды повторяющихся на < f беспокойных возгласах (такты 13—14). И вдруг, после едва заметного синтаксического расчленения, наступает длительное успокоение на pp и p (такты 15—30). В нем основную выразительную функцию выполняет второй элемент мелодической образности — ниспадающие интонации (такты 21—30). И снова внезапно после ritardando и внутренней смысловой цезуры появляется двутакт, состоящий из неистовых интонационно-ритмических «вздохов» (такты 31—32), воплощенных в насыщенно звучащих на ff аккордово-октавных звеньях на фоне низких басов доминантовой функции.

В начале короткой репризы судорожным ритмическим сжатием восходящих октавных интонаций (такты 33—36) передаются эмоции отчаяния и безнадежности (più f disperazione). В последующем секвенционном ниспадающем следовании заключительных оборотов предыдущих фраз (такты 37—40)

слышится постепенное успокоение, переходящее в коду. В ней на фоне органного *соль* в басу как отзвуки недавних напряженных эмоций глухо «выплывают» нисходящие секундовые интонации мелодии. И далее, замирая к концу пьесы, скорбно трижды звучат *до-диезные* октавные «стоны» на синкопах, переходящие затем в доминантовое *ре.* Коротко на ppp, напоминая глухой удар колокола, исполняется низкое тоническое *соль* в конце пьесы.

Глубоко вникнув в образную характеристику каждого из разделов пьесы, ученик, избегая статичности исполнения, должен находить естественные пропорции в динамической и агогической нюансировке внутри больших построений. Обозначенная в пьесе редакторская педаль направлена на достижение интонационной рельефности звучания мелодии и на сохранение ритмической текучести гармонического сопровождения. Чуткий слуховой контроль позволит ученику находить художественную меру как глубины нажатия педали, так и степени ее запаздывающего снятия.

В лирической миниатюре чешского композитора Циккера «Почему плачешь?» единое эмоционально-психологическое состояние передано средствами современного интонационно-мелодического и гармонического языка. При этом автор тонко уловил характерный для детской литературы пианистический прием, напоминающий фактуру «Болезни куклы» Чайковского.

В первой двухтактной фразе на фоне басового *соль* и оригинально звучащих сочетаний мажоро-минорной терции (*си-бекар, си-бемоль)* спокойно в поступенном движении ниспадает линия верхнего голоса. Черты сходства с первой фразой проявляются во втором двутакте (такты 3—4). Однако уже в нем появляются элементы начального развития музыкальной мысли. Нижний голос интонационно видоизменяется, мелодия приобретает терцовую фактуру. Центральным, кульминационным является трехтактовое построение (такты 5—7), в котором выразительные средства значительно расширены. В регистровой раздвинутости крайних голосов, учащенной смене гармоний, большом нагнетании динамики ученик ощущает проявления все возрастающего беспокойства. Оно достигает своей вершины на терции *си-бемоль — ре* (такт 7). Здесь на фоне полнозвучной гармонии при объемной педализации проходит ниспадающее движение кварт. В завершающем пьесу двутакте проступают образные черты начальных ее интонаций.

Образы природы находят свое живое отражение в лирических миниатюрах советских композиторов. Особенно тонко это передано в пьесе «Утро» Прокофьева (соч. 65).

В экспозиционной и репризной частях светлым *до* мажором

передаются мягкие тона утреннего пейзажа. Настойчивое раздвигание тонических трезвучий, звучащих на протяженной педали (такты 1, 3, 4), в разные регистры сразу же вводит учащегося в атмосферу широкого дыхания. Во втором четырехтакте вследствие искусного варьирования уже определившихся образных начал сохраняются те же звуковые краски.

В середине пьесы, состоящей из двух ясно обозначенных частей, появляются новые интонации, ритмы, фактурные обороты. По-прежнему (такты 9—17) своеобразная звуковая объемность высвечивается в сопровождающем фоне партии правой руки, изложенном в виде ломаных секстовых и квинтовых гармонических фигур. На фоне их равномерных подъемов и спадов неспешно появляется в басу новая мелодия. Ее густые и сдержанно-величавые интонации, проходя в низком регистре, отличаются поступенной мерностью и пунктирной утяжеленностью движения (gravamente). Полутактовые смены педали в этом эпизоде подчеркивают как плавные движения фигурационного фона, так и интонационную выпуклость звучания пунктирного ритма.

Во второй половине средней части пьесы происходит перестройка фактуры. Мелодия, проходя в верхнем голосе на фоне уже знакомого фигурационного сопровождения левой руки, звучит более мягко, напевно. Этому немало способствует педализация, зачастую охватывающая целые однотактные группы. Укороченная реприза дополняется лишь небольшим заключением. Динамическая нюансировка в соответствии с жанровой природой пьесы никогда не выходит за пределы среднего уровня звучания (pp, p, mp, mf).

Совершенно в ином художественном аспекте раскрываются образный строй и пианистические средства в пьесе «Зима» Свиридова. Народно-хоровая полифоничность во всем ее выразительном многообразии пронизывает ткань произведения. Линия медленного развертывания лирико-эпического повествования осуществляется здесь в едином сплаве мелодических и гармонических элементов.

Пьеса начинается сурово-сдержанным октавно-унисонным мелодическим движением в низком регистре. Уже с четвертого такта ученик должен продолжать с той же интонационной выразительностью исполнять мелодию басового голоса. В ансамбле с ним прослушивается спокойно-повествовательная мелодия верхнего голоса. Весь эпизод завершается умиротворенно звучащим *до* мажором (такт 9).

На смену величавому декламационному высказыванию

(такты 1—9) приходит аккордово-хоровая фактура (такты 10—18), отличающаяся печально звучащими мелодическими оборотами и гармониями. Ниспадающие хроматизмы (такт 16) усиливают эмоциональную остроту интонаций. Введением непрерывно сменяющейся педализации и более насыщенного динамического уровня звучаний еще больше подчеркивается образный смысл происходящего.

Резким контрастом звучит начало предрепризной части пьесы (такты 19—23). В унисонном (через четыре октавы) проведении мелодии ощущается веяние пасторального наигрыша с его импровизационной переменностью размера (четыре четверти, три четверти). Исполнение унисонной мелодии должно осуществляться легким прикосновением пальцев к клавиатуре при тончайшем pp.

В начале репризы в новом полифоническом сочетании с верхним голосом проходит в басу основная мелодия начала пьесы (такты 28—31). Однако в тактах 32—38, невзирая на появление новых выразительных интонационных оборотов в верхнем голосе, ученик по-прежнему должен хорошо прослушивать линию мелодии в низких басах вплоть до ее завершения на целой ноте — октаве *фа*. И лишь в коротком заключительном четырехтакте в верхнем голосе узнаются интонационные обороты из вступительного построения пьесы.

Рассмотренные нами принципы и приемы работы над кантиленными пьесами, естественно, не исчерпывают все их художественнозвуковое многообразие. И все же на уровне обучения в старших классах школы нами намеренно акцентировались и раскрывались главные аспекты этой работы:

художественно-звуковая специфика освоения разных жанров кантиленной музыки;

различия в интонировании мелодии, обусловленные ладо-гармоническим и полифоническим окружением;

гибкость темпо-ритмической и динамической выразительности в ее применении к разным жанрам кантиленной музыки;

применение педализации как средства в раскрытии интонационно-ритмического, гармонического и синтаксического состава музыкальной ткани;

тонкое ощущение разных способов прикосновения к клавиатуре, обусловленное глубоко осознанной учеником художественно-звуковой задачей.

Пьесы подвижного характера (с элементами виртуозности) и работа над техникой

В музыкально-исполнительском обучении своевременное и целенаправленное развитие техники — одна из важнейших сторон комплексного развития художественных и пианистических способностей. В 5—7 классах все явственнее прослеживаются индивидуальные различия в овладении учащимися пианистической моторикой, гибкостью, техническими навыками и приемами. У многих учащихся, обладающих хорошими, профессионально выраженными художественными и пианистическими способностями, преодоление технических трудностей в произведении сливается с образно-выразительным истолкованием музыки. И все же даже для таких учащихся при выявлении сложных, порой малоудобных в техническом отношении эпизодов возникает необходимость специальной проработки отдельных мест путем вычленения их из общего контекста произведения.

Систематическая работа над этюдами, гаммами и арпеджио, упражнениями является обязательной стороной комплексного развития техники. Этюдной литературе придается наибольшее значение в этой работе. Особенно важны этюды в развитии тех видов техники, формирование которых не может обойтись без длительной каждодневной работы ученика.

В зависимости от степени податливости пианистического аппарата количество и характер подбираемых этюдов могут быть неодинаковыми для разных учащихся. Для детей, обладающих средними музыкально-пианистическими возможностями, работа над этюдами, в основном, восполняет пробелы в их текущей технической подготовке. Исполнительски же перспективный учащийся приобретает навыки владения виртуозностью, необходимые для его будущего профессионального пианистического развития.

Наиболее популярная в обучении «Школа беглости», соч. 299 Черни является как бы сводом тех полезных формул пианистического изложения, мимо которых не проходит ни один старшеклассник в работе над техникой. Исходя из анализа этюдов «Школы» и ряда им подобных у других авторов (Клементи, Крамер), а также виртуозных произведений школьного репертуара, можно сделать ряд обобщающих выводов по поводу

направленности развития техники. Многообразнейшие формы пианистического изложения, в известной мере условно, могут быть рассмотрены по двум видам техники — мелкой и крупной.

Область мелкой техники включает различные формулы одноголосной пальцевой игры. К ним относятся гаммообразные и арпеджированные последовательности, ломаные интервалы, репетиционные фигуры, мелизматические группы. При обучении в старших классах развитию гаммообразной техники уделяется наибольшее внимание. Гибкость мускулатуры детей позволяет им сравнительно быстро осваивать активные пальцевые движения, столь необходимые при формировании элементов мелкой техники. Вот почему так важно заложить фундамент ее развития именно в детском возрасте.

Вместе с развернутыми (длинными) гаммообразными фигурами и с целью преодоления трудностей их усвоения большое, часто решающее значение имеет работа над различными видами позиционных поступенных группировок. Нередко такие позиционные группы, чередуясь с длинными гаммообразными движениями, являются естественной подготовкой к исполнению этюдов (особенно у Черни). Значение пианистической тренировки в позиционном изложении отмечалось крупнейшими пианистами разных эпох (Таузик, Иозефи, Корто, М. Лонг), создавшими ряд сборников упражнений.

В пьесах виртуозного характера из репертуара старших классов выявление их образного содержания нередко связывается с пианистическим удобством использования поступенных позиционных фигур (Леденев, «Ливень»; Ан. Александров, «Русская народная мелодия» и др.). Фигуры длинных арпеджио в партиях обеих рук, исполняемые в подвижном темпе, лишь изредка встречаются в этюдной литературе. Это объясняется тем, что само управление широкими интервалами арпеджированных фигур, особенно переходами на новые позиции, является для старшего школьника достаточно сложной задачей, доступной лишь при наличии больших и гибких рук.

Однако уже перед окончанием школы работа над развернутыми арпеджированными пассажами или небольшими отрезками такого изложения становится необходимой стороной технического развития ученика (Черни, соч. 299, этюд № 12; Раков, «Тарантелла»).

Хорошей подготовкой к исполнению развернутых арпеджио является работа над трех- и четырехнотными позиционными гармоническими фигурациями (см. отдельные этюды Черни, пьесы «Стремительный поток» Сильванского, «Экспромт» *ля-бемоль* мажор, соч. 90 Шуберта, разнообразные фигурационные

сопровождения в фактуре подвижных частей сонат венских классиков).

К числу распространенных формул мелкой техники в фактуре пьес и этюдов относятся ломаные интервалы — секунды, терции, кварты и т. п., вплоть до октавы. Техника их исполнения одновременно сочетает в себе владение вибрирующими, вращательными движениями кисти и локтя в сочетании с активными пальцевыми прикосновениями к клавиатуре. На примере пьес «Прялка» Полунина, «Токката» Косенко ясно видна необходимость свободного владения непрерывными пассажами, состоящими из ломаных интервалов. В этюдах Черни разной сложности ломаные интервалы — обязательная часть их фактуры.

Крупная техника в подвижных пьесах репертуара старших классов встречается реже. Ее отдельные элементы в виде аккордов появляются уже в средних классах. В старших же классах сохранение упомянутых структур сочетается с увеличением подвижности исполнения и введением несложных фигур октавной техники (см.: Шостакович, «Полька»; Щедрин, «Юмореска»; Майкапар, «Стаккато-прелюдия»; Ласковский, «Мимолетная мысль» и т. п.).

На развитие каких же сторон моторики, ее двигательно-технических и звуковых качеств, приемов преодоления трудностей должна направляться инициатива ученика в его работе над элементами виртуозности в музыкальных произведениях и этюдной литературе? Выделим те из них, которые наибольшее отношение имеют к различным видам мелкой техники. Схематически это можно представить себе в следующих положениях:

беглость и независимость пальцевых движений в их непосредственной связи со свободными, пластичными объединяющими движениями всей руки;

метрическая точность и динамическая гибкость звучания в фактуре подвижных пассажей;

чередование напряжения и расслабления мускулатуры как необходимое условие, обеспечивающее свободу, подвижность и звуковую красочность исполнения;

согласованность «пружинящих» кистевых движений с вращательными движениями всей руки, облегчающая преодоление трудностей пальцевой игры и воздействующая на тембральную сторону звучаний;

слияние ритма пианистических движений с ритмической пульсацией музыки, то есть ритмичное протекание самих движений; усвоение пианистических приемов в тесной связи со скрыто выступающим синтаксическим членением в длинных

подвижных пассажах;

пластичное следование движений руки в соответствии со звуко-высотной направленностью мелодического рисунка пассажей;

координация пианистических движений в сложных приемах фактуры, одновременно выступающих в партиях обеих рук.

Одной из особенностей пианистических движений является их постепенное преобразование в процессе формирования технических умений и навыков. Происходит последовательное перерастание больших движений (руки, пальцев) в более собранные и внешне незаметные. И в этой экономии движений проявляется их все усиливающаяся сосредоточенность на художественно-звуковых задачах.

Каковы же пути работы над пианистически сложной фактурой? Овладение двигательными и звуковыми качествами техники реже всего может быть достигнуто путем многократного проигрывания трудных эпизодов произведения. Особенно эффективной является такая форма их разучивания, при которой учащийся применяет различные приемы временного видоизменения как фактурных, так и интерпретационных средств. Среди них темповые, динамические, ритмические, артикуляционные варианты используются в наибольшей степени.

Рассмотрим область темповых вариантов.

Нередко наблюдаемое длительное проигрывание технически сложных эпизодов произведения только в медленном (порой чрезмерно медленном) темпе, притупляя исполнительское внимание ученика, не позволяет ему активно выявить слухом, сознанием и в двигательном ощущении успех своей работы. Ученик плохо улавливает интонационный смысл мелодии исполняемого пассажа. Стараясь намеренно четко воспроизвести каждый звук, он ощущает своего рода «точечность», а не линию целостного движения.

Помимо этого, длительное ограничение игрой лишь в медленных темпах часто мешает ученику отыскать причину самой трудности. Ведь все получается! Однако, пробуя исполнить то же место в надлежащем темпе, он обнаруживает появление неожиданных для него новых трудностей, тормозящих ощущений.

Такому нередко применяемому в практике способу работы следует противопоставить метод гибкого использования темповых возможностей при оформлении технических приемов и преодолении технических трудностей. Речь может идти не о самом факте применения медленного темпа, а о той степени его замедленности, при которой ученик слышит смысловую сторону музыки, не разрушая при этом естественную пластичность

пианистических движений.

Однако исполнением в замедленном темпе не ограничивается работа над техникой. Необходимо по мере преодоления трудности сочетать такой «рабочий» темп с постепенно убыстряющимся и с основным темпом произведения. При этом применение любого темпового варианта необходимо сочетать с элементами звуковой выразительности в прорабатываемом техническом эпизоде.

Важно также предостеречь учащегося, в особенности при наличии средних способностей, от частого проигрывания в надлежащем темпе уже удающихся ему технических мест. Нередко это приводит к частичному разрушению даже усвоенного приема, то есть к его дезавтоматизации. Вот почему удающееся в быстром темпе должно постоянно закрепляться исполнением в среднем темпе.

Использование динамики в работе над техническими трудностями должно быть таким же гибким, как и отношение к темповым вариантам. Применение лишь громкой игры в одинаковой мере ограничивает развитие как звуковых качеств техники, так и слухового контроля в работе над технической деталью. В отдельных случаях некоторая форсировка динамики, сочетающаяся с намеренно четким и раздельным прикосновением пальцев к клавиатуре, может быть рекомендована для учащихся, не обладающих достаточной податливостью к техническому развитию.

В основном же такому прямолинейному однотипному использованию динамики следует противопоставить прием сочетания контрастных сопоставлений динамических уровней с применением пластичной волнообразности звучаний. Например, в работе над сложными пассажами полезно чередовать их проигрывание в четком звучании на f с тонко ощутимым пальцевым легатным прикосновением на p или при выработке интонационной гибкости звучания пассажа применять чередование динамических нарастаний и спадов звучности, сочетающихся с сохранением смысловой стороны исполнения.

Небесполезна малоприменяемая в практике своеобразная форма использования динамики при разучивании быстрых пассажей, изложенных в одновременном (часто параллельном) движении в партиях обеих рук. В такой фактуре метрические погрешности чаще всего возникают из-за недостаточного владения партией левой руки. Самым элементарным примером может служить игра гаммообразных фигур в параллельном движении обеих рук. Однако стоит переключить слуховой контроль ученика на линию левой руки, намеренно сделать ее

ведущей и более выпуклой в динамическом и ритмическом отношениях, и постепенно появится необходимая точность и выравненность звучаний в партиях обеих рук. На примере фактуры пьес Грига «Птичка», «Ручеек» можно убедиться в целесообразности такого временного переключения динамической энергии на партию левой руки.

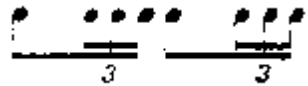
Большое значение в преодолении технических трудностей имеет применение соединенных темпо-динамических вариантов. Этим, по сути, решаются две задачи — развитие художественно-звуковой стороны техники и дифференцированных пальцевых прикосновений к клавиатуре. На практике это может осуществляться примерно следующим образом. Исполняя небольшой отрезок произведении уже при подходе к технически трудному эпизоду, ученик намеренно замедляет темп, уплотняя при этом звучность. Этим усиливается слуховой и двигательный контроль над метрической и звуковой точностью исполнения.

На фактуре пьесы «Вечное движение» Мак-Доуэлла можно убедиться в целесообразности такой формы работы над быстрыми пассажами. В ней трудность перехода замкнутых позиционных фигур (такты 14—17) к длинному арпеджированному пассажу, безусловно, уменьшится благодаря некоторой оттяжке темпа и усилению звучания к заключительному двутакту (такты 16—17). Применение такого темпо-динамического приема нередко бывает полезно и для исправления некоторых звуковых неточностей даже при исполнении технически освоенных произведений. Это чаще относится к окончаниям затактовых подвижных технических фигур перед их переходом к сильным долям следующего такта (в особенности при сочетании с новым фактурным изложением). Примером может служить переход от мелодии затактовой триоли к аккорду в «Престо» Пешетти (такты 21—22) или такой же переход мелодии шестнадцатыми нотами к октаве в «Фантастическом танце» № 2 Шостаковича (такты 1—2).

Особенно бережно следует подходить к использованию метроритмических вариантов при разучивании сложных технических эпизодов. Необходимо избирать те варианты, которые (применительно к техническим возможностям ученика) несомненно направлены на ускоренное преодоление трудности. Следует предостеречь учащегося от все еще бытующей в практике формы разучивания путем преобразования равных длительностей в фигуры непрерывного, ритмически пунктирного движения. Этот прием работы, в особенности для учащихся со слабо развитой моторикой, чаще приводит не к организации техники, а к ее дезорганизации.

Применение ритмических вариантов порой можно

ограничить лишь внутренним ощущением более учащенной пульсации без метрического видоизменения исполняемых технических фигур. Например, едва заметная опора пальцев на началах каждой пары звуков в подвижной фактуре шестнадцатыми нотами способствует достижению метрической точности звучаний. Примером могут служить фактура пьес «Дождик» Свиридова, «Прялка» Зиринга, эпизоды из «Токатты» Фрида (такты 17—20) и т. п. Такой прием тактильного ощущения каждой пары звуков полезно сочетать и с другой формой работы над аналогичным пианистическим изложением. Одним из ее вариантов может явиться преобразование равных длительностей в фигуры



Этим контролируется иная сторона звуковой точности исполнения. Остановка на восьмой ноте позволяет активно вслушаться в метрическую и динамическую точность исполнения триолей.

Среди многих приемов работы над преодолением технических трудностей для отдельных учащихся, в особенности для тех, кто не обладает отчетливым тактильным ощущением каждого звука осваиваемого пассажа, полезно включение артикуляционных вариантов, активно влияющих на развитие самостоятельности пальцевых движений. Чаще всего проработка неудающихся технических эпизодов проходит путем раздельного (на non legato) прикосновения каждого пальца к клавиатуре. От замедленного темпа и динамически преувеличенного звучания учащийся постепенно переходит к более подвижной игре, ощущая самостоятельность пальцевых движений при близком их касании к клавиатуре.

Большое, нередко решающее влияние на овладение фактурой виртуозных пассажей оказывает прием, состоящий в перечленении их нотного рисунка, которое и в психологическом, и в двигательно-техническом отношениях способствует значительно более непринужденному преодолению пианистических трудностей. В таком пере-членении следует исходить из конкретной для ученика трудности, особенно возникающей при усвоении им сложного нотного узора метрически непрерывного движения.

В основе перечленения лежит как бы по-новому ощущаемое удобство пианистического движения. Наиболее естественным является слияние технического членения с синтаксическим. Достаточно убедительно это может быть продемонстрировано на

фактуре протяженных мелодических пассажей в произведениях Баха. Например, в его фантазии *до* минор сама редакторская ямбическая лигатура, проставленная автором настоящего пособия в тактах 3—5 и 7—9, наталкивает на соответствующее «управление» пианистическими движениями.

Прием технического перечленения способствует овладению метрической точностью звучаний и естественностью пианистических движений в пассажах, построенных на непрерывно повторяющихся позиционных звеньях. Например, при исполнении четырехнотных подвижных фигур происходит непроизвольное акцентирование первых звуков каждой группы, что нередко приводит к неясному, порой даже неровному воспроизведению остальных звуков позиции. Во избежание этого полезно, выгрываясь в такие пассажи, по-новому ощутить линию пианистического движения, то есть исходным его началом сделать не первые, а вторые звуки каждой группы, иначе говоря, представить себе пианистические фигуры как бы в ямбическом изложении.

На фактуре таких произведений, как «Юмореска» Косенко (такты 36—39), «Прялка» Полунина, видна целесообразность упомянутого приема перечленения пассажей. В приведенных примерах движение, всегда начинаясь с первого пальца, завершается как бы вталкиванием руки в ритмически опорные звуки начал фигур.

Особенно непринужденно осваиваются пианистические приемы в тех случаях, когда техническое перечленение согласуется со звуковысотным рисунком пассажа. Например, в «Престо» Пешетти уже в начальном четырехтакте это может быть оформлено следующим образом. Сперва восходящие движения (такты 1—2), дважды начинаясь с ноты *соль* первой октавы, завершаются на сильной доле следующего такта, а далее (такты 3—4), уже в ниспадающей мелодии, одним общим движением охватывается двутакт (такты 3—4). Такая техническая перегруппировка неоднократно применяется на протяжении всей пьесы.

В репризной части «Тарантеллы» Прокофьева мелодический рисунок по сравнению с началом пьесы по-своему видоизменен. Управление движениями соответствует такому видоизменению. В начале пьесы—это удобные движения от сильных долей тактов (такты 1—2, 5—6). В репризе же, где происходит перестановка ритмо-интонаций, они начинаются (как бы ямбически) с третьих и шестых восьмых каждой группы (такты 49—50, 53—54).

Различные перегруппировки, облегчающие преодоление трудностей, можно наблюдать и на фактуре аккордово-

интервального и октавного изложения. Например, в «Стаккато-прелюдии» *соль* мажор Майкапара единым легким кистевым движением объединяются в целостные группы трех- или семинотные секстовые фигуры (такты 15—22).

В сложной для ученика технике октавного изложения применение удобного пианистического приема чаще всего связывается с внутренним ощущением членения октавных пассажей на более короткие отрезки. Например, в «Мимолетной мысли» Ласковского эластичное, «рессорное» погружение кисти на началах ниспадающих октавных групп, подчеркнутых акцентами, позволяет каждую из них исполнить без напряжения, на объединенных потактовых движениях руки (такты 21—22, 34—38).

Ниже на образцах виртуозных пьес выявим, какими наиболее рациональными приемами работы можно добиться ощутимого результата в преодолении имеющихся в них технических трудностей. Обратимся к жанру токкат, с технически совершенным исполнением которых особенно связано раскрытие образной сути произведения.

Фрид, «Токката». Основную пианистическую трудность (в экспозиционной и репризной частях пьесы) составляет метрически точное исполнение подвижной фактуры коротких, ритмически однотипных фигур при помощи чередующихся движений рук. Для достижения цели здесь необходимо, чтобы само прикосновение каждой руки к клавиатуре происходило посредством схожих двигательных приемов. Наилучший способ решения такой задачи — применение едва заметных ритмических опор на клавиатуру: левой руки — на восьмых нотах, правой — на средних звуках трехнотных фигур. В средней части пьесы пятинотные поступенные фигуры в правой руке исполняются легким пальцевым quasi legato. Более рельефно и певуче интонируется мелодия в партии левой руки.

Парадизи, «Токката». Главной трудностью, столь характерной при исполнении токкат, является сохранение ритмической четкости, метрической и динамической точности звучаний в безостановочном движении быстрых пассажей. Фортепианная фактура пьесы строится на соединенных позиционных группах гармонических фигураций, изложенных в форме ломаных интервалов. В подобном случае ученик должен избирательно использовать разные приемы работы над пассажами.

Уже в начальном двенадцатитактном отрезке ясно видны эти различия. В тактах 1—4, 9—12 полезно прием чеканного пальцевого non legato соединить с пластичными поворотами кисти в полутактовых или тактовых ямбических построениях. Это

означает, что пианистические движения начинаются не с первых, а со вторых шестнадцатых каждой группы. В тактах же 5—8 незаметной хореической акцентировкой начал фигур на удлиненном звучании первой ноты подчеркивается равномерная полутактовая ритмическая пульсация.

Последующее же измененное изложение пассажа, который попеременно проводится то в партии левой (такты 13—16), то в партии правой руки (такты 17—20), выдвигает новые технические и звуковые задачи при его исполнении. В секвенционно ниспадающем рисунке пассажа каждого такта сохраняется постоянство ритма пианистических движений. Сперва отчетливо произносится первая шестнадцатая каждого такта, а далее—пятая и седьмая. Потому и вращательное кистевое движение протекает при опоре на указанные три доли такта. Выявлению ритмической ясности исполнения немало способствует избранный редактором единый аппликатурный прием. В партии левой руки — устойчивая повторность одной группы пальцев (5, 2, 4), в партии правой — другой (1, 3, 2). В преодолении трудностей пианистического изложения всей серединной и репризной частей «Токкаты» в основном сохраняются описанные ранее приемы работы.

Косенко, «Токкатина». Эта пьеса является сложным в техническом отношении сочинением, подлинно виртуозное овладение которым доступно лишь немногим учащимся. Основной пианистической трудностью здесь является исполнение протяженных цепей непрерывного движения в одном типе фактуры ломаными интервалами (терции, кварты, квинты, сексты). Если учащийся не выявит ее, он столкнется с явлениями мышечной зажатости, скованности движений, препятствующими овладению виртуозностью, лишающими исполнение ритмической и динамической яркости.

В работе над «Токкатиной» следует руководствоваться четко установленным расчленением непрерывной пассажной структуры всего произведения на определенные отрезки, однотипные по своему синтаксическому, ритмическому и фактурному строению. Такое расчленение значительно облегчает овладение трудностями, способствуя более естественному и быстрому освоению пианистической фактуры.

После вступительного такта на протяжении всего начального двенадцатитактного отрезка учащийся должен внутренне себе представить условную расчлененность пассажа на такие построения: два двутакта и следующие за ними восемь однотактов. Такое распределение рефлекторно вызывает соответствующие ему двигательные приемы. Начало каждой из

десяти упомянутых групп исполняется коротким, внешне порой незаметным, несколько толчкообразным погружением кисти в клавиатуру, являющимся своеобразным трамплином для свободного управления всем последующим движением. В ином структурном плане рассматривается следующий эпизод (такты 15—28). В нем те же пианистические приемы распространяются уже на другое чередование построений: два двутакта, один трехтакт, три двутакта, однотакт.

Вся серединная часть пьесы пианистически менее сложна. В фигурациях партии левой руки быстрота и легкость достигаются мгновенным отталкиванием первого пальца от начал квартолей с последующим переходом на штрих leggiero остальных звуков. Короткие пассажи в партии правой руки исполняются отчетливым взмаховым движением пальцев на хроматически ниспадающих звуках начал двухтактных построений. В *ре*-минорном разделе репризы возобновляется пианистическая установка экспозиции.

По-новому, в светлом, энергичном *ре* мажоре предстает вторая часть репризы. Однако и здесь при некоторых синтаксических преобразованиях сохраняются уже знакомые нам принципы технического членения пассажей. В заключительной части репризы (такты 34—42), подводящей к коде, необходимо услышать три трехтактных секвенционно восходящих построения. Внутри каждого из них пианистические движения строятся по однотакгным фигурам, всегда начинаясь со второй половины такта. Удобству исполнения всего отрезка способствует полная тождественность аппликатурных групп, рекомендованных редактором, в каждом трехтакте.

Жизнеутверждающе на ff звучит кода (такты 43—58). Ее удобно исполняемые стремительные, хроматически ниспадающие пассажи подводят к торжественно звучащему на fff и meno mosso заключительному кадансу.

Исходя из всего изложенного здесь в отношении технического развития ученика и его работы над виртуозными произведениями, можно сделать следующие краткие выводы:

в выборе средств преодоления трудностей фортепианного изложения следует исходить из двух взаимосвязанных слагаемых — представления звучания, формирования пианистического приема;

при осознании причин появления трудностей необходимо исходить из уяснения объективных показателей структуры пианистического письма;

в приобретении профессиональных навыков виртуозного исполнения особое значение приобретает развитие различных сторон мелкой техники;

работа над звуковыми качествами техники должна происходить при деятельном участии динамических, ритмических, темповых и артикуляционных средств;

принцип технического перечленения сложных пассажей является одним из важнейших условий, облегчающих и ускоряющих преодоление трудностей;

согласованность аппликатурных приемов с мелодико-интонационным и синтаксическим строением пассажа — одна из предпосылок его двигательно-технического усвоения.

Подытожим основные положения настоящего пособия.

В нем осуществляется попытка всесторонне раскрыть характерные черты творческих связей, возникающих в общении педагога с учеником на новом этапе обучения в старших классах школы, показать значение своевременного выявления индивидуальных различий в воспитании музыкально-творческих, слуховых, пианистических способностей, все больше разграничивая направленность общемузыкального и профессионального развития ученика. Мы стремились также выявить различные формы обогащения музыкального мышления ученика и его слуховой сферы, являющихся главнейшими условиями его творческо-исполнительского обучения. Здесь подробно рассматриваются все этапы совместной работы педагога и ученика над постижением и освоением музыкального произведения, подчеркиваются значение и формы исполнительской и методической подготовки педагога (особенно начинающего) к работе с учащимся над произведением и отдельными исполнительскими навыками.

Во второй части пособия раскрываются жанровые и стилистические особенности произведений основных разделов педагогического репертуара. Подробно на примерах полифонической литературы, произведений крупной формы, пьес малой формы различного характера раскрываются пути их исполнительского усвоения учащимися и наиболее характерные звуковые и технические трудности, возникающие в этом процессе.

Борис Евсеевич Милич

ВОСПИТАНИЕ УЧЕНИКА-ПИАНИСТА в 5—7 классах ДМШ

Редактор *Р. М. Немировский.*
Художник *Н. И. Возный.*
Художественный редактор *Е. Ф. Контарь.*
Технический редактор *М. Г. Чередник.*
Корректор *Т. И. Павлюк.*

Информ. бланк № 1047

Сдано на производство 01.04.82 Подписано к печати 23.06.82. БФ 46333. Формат 60x84$^{1}/_{16}$. Бумага типографская № 1. Гарнитура литературная. Способ печати высокий. Усл.-печ. л. 5,11. Усл. кр.-отт. 5,46. Уч.-изд. л. 5,74. Тираж 31 000. Зак. № 2 — 1235. Цена 35 к. Издательство «Музична Україна», 252004, Киев, Пушкинская, 32.

Киевская фабрика печатной рекламы им. XXVI съезда КПСС, 252067, Киев, 67, Выборгская. 84.

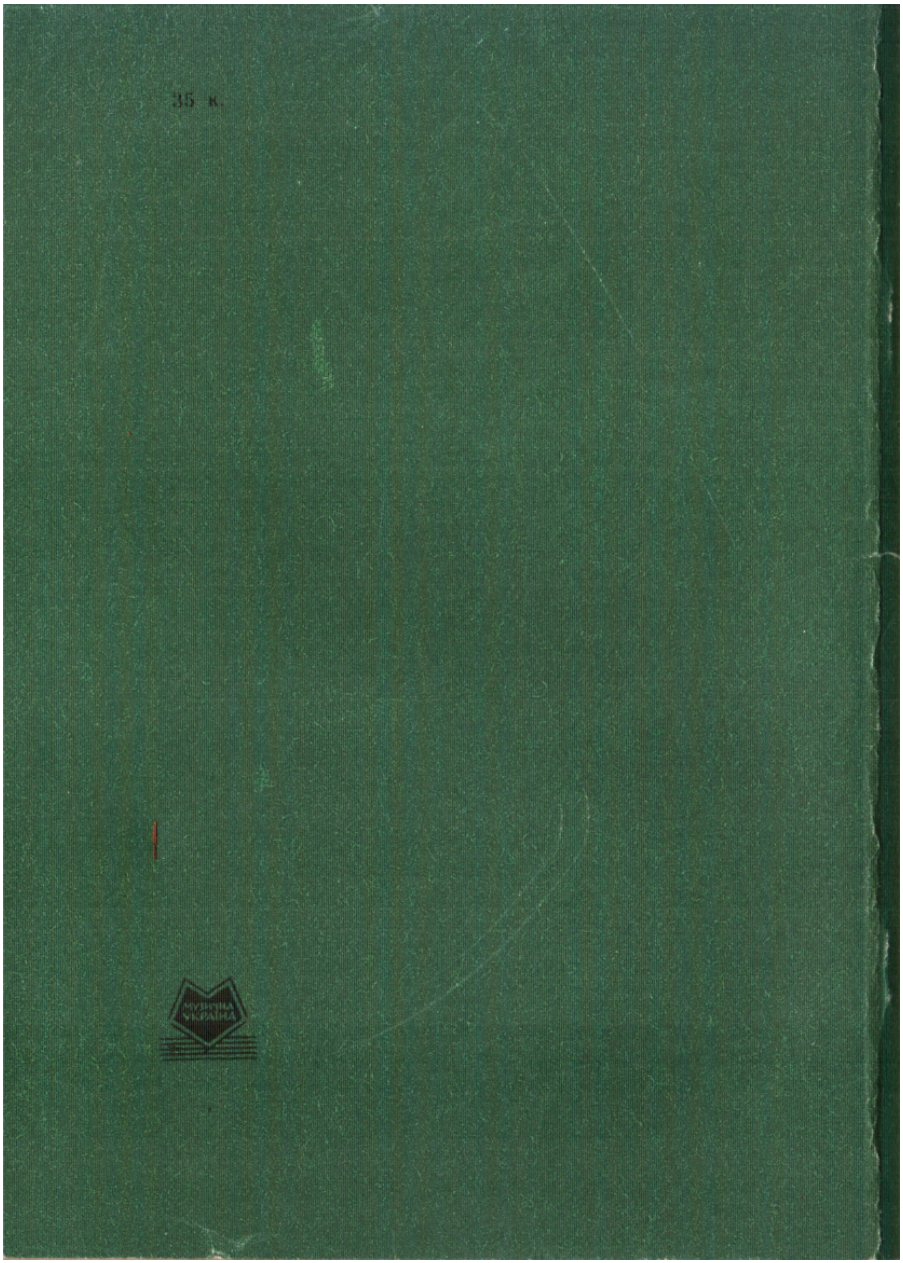
Милич Б. Е.

М60 Воспитание ученика-пианиста в 5—7 классах ДМШ.— К.: Муз. Україна, 1982. —86 с.

В обл.: 35 к. 31 000 экз.

Третий выпуск методического пособия освещает вопросы творческо-слухового и пианистического развития ученика. Особое внимание уделяется проблеме музыкально-исполнительского воспитания в процессе работы над произведениями разных стилей и жанров и усвоению исполнительских навыков. Большая роль отводится вопросам общения педагога с учащимися, развитию самостоятельности юного музыканта. Издание адресовано педагогам детских музыкальных школ, ученикам, студентам музыкальных училищ и консерваторий, работникам научно-методических кабинетов. Рекомендуется для пополнения библиотек.

85.245



notes

Примечания

1

Из бесед А. Б. Гольденвейзера «О музыкальном воспитании и обучении детей. — В сб.: Вопросы фортепианной педагогики, в. 2. М., 1967, с. 7.

2

Мастера советской пианистической школы. М., 1954, с. 66.

3

Там же, с. 66—67.

4

Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. Изд. 2-е. М., ИМЛ, с. 218—219.

5

См. примечания к т. II сонат Бетховена пол редакцией А. Б. Гольденвейзера. М., 1958, с. 179.

Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры, с. 205 (разрядка наша.— *Б. М.)*.

Там же, с. 34.

8

См.: Вицинский А. Психологический анализ процесса работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением.— Известия АПН, 1950.

9

Фейнберг С. Е. Пианизм как искусство. Изд. 2-е. М., 1969, с. 249, 254.